DOCUMENT DE TRAVAIL DE LA BANQUE MONDIALE NO. 152

SÉRIE: LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN EN AFRIQUE

Assurance Qualité de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne

Etat de la question, défis, opportunités et pratiques positives

Peter Materu

BANQUE MONDIALE

DOCUMENT DE TRAVAIL DE LA BANQUE MONDIALE NO. 152

Assurance qualité de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne

Etat de la question, défis, opportunités et pratiques positives

Peter Materu

Département pour le Développement Humain
de la Région Afrique

BANQUE MONDIALE
Washington, D.C.

Copyright © 2008
Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale
1818 H Street, N.W.
Washington, D.C. 20433 (États-Unis d'Amérique)
Tous droits réservés
Fabriqué aux États-Unis d'Amérique
Premier tirage: août 2008

Fabriqué de papier recyclé

1 2 3 4 5 11 10 09 08

Les documents de travail de la Banque mondiale sont publiés pour faire connaître les résultats des travaux de la Banque mondiale à la communauté de développement dans les meilleurs délais possibles. Ce document n'a donc pas été imprimé selon les méthodes employées pour les textes officiels. Certaines sources citées dans le texte peuvent être des documents officieux qui ne sont pas à la disposition du public.

Les constatations, interprétations et conclusions qu'on trouvera dans le présent rapport n'engagent que les auteurs et ne doivent être attribuées en aucune manière à la Banque mondiale, à ses institutions affiliées ou aux membres de son Conseil des administrateurs, ni aux pays qu'ils représentent.

La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des données citées et décline toute responsabilité quant aux conséquences de leur utilisation. Les frontières, les couleurs, les dénominations et toute autre information figurant sur les cartes n'impliquent, de la part du Groupe de la Banque mondiale, aucun jugement quant au statut juridique d'un territoire quelconque et ne signifient nullement que le Groupe reconnaît ou accepte ces frontières.

Le contenu de cette publication fait l'objet d'un copyright. La copie et/ou la transmission de passages ou de l'ensemble de la publication sans autorisation peut être une violation de la loi en vigueur. La Banque mondiale encourage la diffusion de ses travaux et accorde normalement cette autorisation sans tarder et, si la reproduction répond à des fins non commerciales, à titre gratuit.

L'autorisation de copier des passages à des fins d'enseignement doit être obtenue auprès de: Copyright Clearance Center, Inc., 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 (États-Unis d'Amérique), Tel: 978-750-8400, Fax: 978-750-4470, www.copyright.com.

Pour toutes autres requêtes sur les droits et licences, y compris les droits subsidiaires, veuillez vous adresser au Bureau de des Publications, Banque mondiale, 1818 H Street, N.W., Washington, DC 20433 (États-Unis d'Amérique).Fax: 202-522-2422, email: pubrights@worldbank.org.

ISBN-13: 978-0-8213-7656-0
eISBN: 978-0-8213-7713-0
ISSN: 1726-5878 DOI: 10.1596/978-0-8213-7656-0

La présente publication est repertoriée comme suit par la Bibliothèque du Congrès.

Table des matières

Avant-propos vii
Remerciements ix
List des Acronymes xi
Sommaire xiii

1. Introduction 1
Définitions 3

2. Plaidoyer pour un enseignement supérieur de qualité 7
Pourquoi un enseignement supérieur de qualité est-il si important en Afrique ? . . . 7
Pourquoi les systèmes d'assurance qualité dans l'ES sont nécessaires ? 8
Quelle a été la réponse de l'Afrique face aux défis de la qualité ? 15

3. L'etat de l'assurance qualité en afrique 17
Bref historique 17
Agences nationales d'AQ : Mandats et processus 22
Mandats 24
Processus d'AQ 26
Assurance qualité au sein des établissements d'ES 35
Le rôle des associations professionnelles en matière d'assurance qualité 40
L'assurance qualité dans le contexte régional 42

4. Incidences financières et financement 47
Quelques estimations de coûts 49
Financement de l'assurance qualité 52

5. Défis et opportunités 55
Problèmes des ressources humaines 55
Contraintes des coûts et des financements 60
La nécessité d'une communication efficace 60
Lègitimitè du processus 61
Autonomie pour les agences d'assurance qualité 62
L'AQ pour les formations à distance et l'apprentissage en ligne 62
Tension entre établissements publics et privés 63
Responsabiliser les établissements en matière de qualité 64
Responsabilité et rapport avec les besoins du marché du travail 65

6. Innovations et pratiques prometteuses 67
Les audits de qualité pilotes et contrôles d'agrément 67
Les comités et les sections institutionnelles d'assurance qualité 67
Encadrement institutionnel pour les établissements d'enseignement supérieur . . . 68
L'encouragement des contrôles académiques indépendamment de l'agrément . . . 68
Le soutien financier pour l'amélioration de la qualité 69

7. Les options de renforcement des moyens 71
Les options recommandées pour les agences nationales et les EES 71
Le rôle de la Banque Mondiale et des partenaires de développement 75
Ecarts des savoirs 77

Annexe : Bref aperçu de la mise en oeuvre de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique 79
Références 87

Tableaux

1. Les agences nationales d'assurance qualité et d'habilitations en Afrique 23
2. Mandats statutaires des agences nationales d'AQ dans les pays ayant servi de cas d'études, avril 2006 25
3. Processus et étapes des agences nationales d'AQ des pays étudiés, avril 2006 27
4. Normes utilisées pour les habilitations et les audits: Etude de cas, avril 2006 28
5. Résumé des décisions d'agréments dans neuf pays 33
6. Estimations du coût de l'agrément/audit tirées des études de cas de pays en 2005/2006 48
7. Coûts de l'agrément de programmes au Nigéria: 1999/2000–2005 50
8. Coûts annuels des examinateurs externes à l'Université de Dar es Salaam, 2005/06 52
9. Principales contraintes au développement de l'AQ en Afrique 56

A.1. Pays disposant d'organismes d'assurance qualité formellement établis 81
A.2. Pays sans agences nationales d'AQ 84

Encadré

1. Reconnaissance du problème de qualité de l'ES en Afrique—l'exemple éthiopien 9
2. Leçons des réformes de l'enseignement supérieur en Roumanie 11
3. Prérogatives du Ministre de l'enseignement supérieur au Cameroun 26

4. Fonds de compétitivité pour l'amélioration de la qualité au Chili 33
5. Apports de l'assurance qualité et de l'habilitation en Tanzanie 34
6. Les résultats du comité d'audit académique de l'UDSM sur l'assurance qualité 35
7. Évaluation des capacités académiques au Ghana 39
8. Vers l'établissement d'un système d'AQ à l'Université de l'Île Maurice 40
9. Les défis de l'offre transfrontalière de l'enseignement supérieur en Tanzanie 43
10. Commentaires d'un pair évaluateur ghanéen sur ce qu'il avait appris en tant qu'évaluateur 59
11. Risque d'une trop grande attention sur les règlements imposés de l'extérieur. 64

Copyrighted material

Avant-propos

L'ssurance qualité de l'enseignement supérieur en Afrique fait l'objet d'un intérêt croissant. Ce phénomène se produit au moment d'une reconnaissance accrue du rôle important que les enseignements du troisième cycle peuvent jouer en matière de croissance. Il répond de façon naturelle à l'opinion selon laquelle la qualité de l'éducation se voit compromise par l'accroissement des effectifs durant ces dernières années, par l'inadéquation entre la formation supérieure et les besoins en matière d'emploi tel qu'indiqué par les employeurs et par la concurrence accrue sur le marché de l'enseignement supérieur de nombreux établissements privés et étrangers entrés en scène. Il existe peu de littérature sur les efforts fournis par les pays africains pour contrôler et améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, sur les préalables à la mise en œuvre de ces initiatives, l'effet créé par ceux-ci et sur les outils de renforcement des moyens.

Le présent rapport rend compte de l'état et de la pratique de l'assurance qualité (AQ) en Afrique subsaharienne. Il porte sur la garantie de qualité dans les établissements d'ES décernant des diplômes universitaires, mais donne également, le cas échéant, des informations sur les autres types d'établissements de troisième cycle en matière d'information possible. L'un des résultats principal est que les processus structurés nationaux d'assurance qualité de l'enseignement supérieur africain sont très récents et que bon nombre de pays font face à des contraintes majeures de moyens. Un tiers seulement desdits pays sont dotés de mécanismes nationaux d'assurance qualité établis et structurés, souvent aussi récemment qu'au cours de la toute dernière décennie. Les activités différent dans leur ampleur et leur rigueur, partant de l'autorisation de création des établissements par le ministre en charge de l'enseignement supérieur, jusqu'à un programme complet couvrant le système sur l'habilitation et l'évaluation des établissements. Au sein des établissements de l'enseignement supérieur, l'autoévaluation et les contrôles académiques sont adoptés progressivement afin de compléter les méthodes classiques d'assurance qualité (par exemple, l'emploi d'examinateurs extérieurs). Cependant, la connaissance et l'expérience des autoévaluations sont limitées.

Les principaux défis aux systèmes d'assurance qualité en Afrique résident dans les coûts et les besoins en ressources humaines. Pour faire fonctionner un organisme national type d'assurance qualité, il faut un budget minimum de 450 000 dollars américains et un personnel bien formé et expérimenté. En outre, le coût direct de l'habilitation se situe à 5 200 en moyenne par établissement et 3 700 dollars EU par programme d'étude. Les coûts d'un système complet d'assurance qualité sont trop élevés par rapport aux moyens dont disposent la plupart des pays subsahariens. Dans les pays où l'enseignement supérieur est répandu, le rapport recommande l'habilitation par établissement qui serait moins coûteuse que l'habilitation par programme. Dans bon nombre d'autres pays, où les systèmes d'ES sont petits et peu développés, une « autoévaluation » moins formelle pour chaque établissement pourrait s'avérer nécessaire jusqu'à ce que leurs moyens soient renforcés afin de soutenir un organisme national plus officiel d'assurance qualité à terme.

Au moment ou les pays africains espèrent trouver dans leur enseignement supérieur un levier sensible à la croissance économique et à la compétitivité, des améliorations dans

la qualité des programmes d'études et des établissements seront d'une importance capitale. Nous souhaitons que la parution du présent rapport suscite un débat dynamique sur la nature des questions et des propositions de solution associées. Si par hasard ce document encourage les décideurs et les partenaires techniques et financiers à considérer l'assurance qualité comme une composante importante des stratégies visant à améliorer l'enseignement supérieur, il aura atteint son objectif principal de mettre en exergue une question qui a été négligée depuis longtemps.

Yaw Ansu
Le Directeur
Développement humain
La région Afrique
Banque mondiale

Remerciements

Le présent rapport fait une synthèse des résultats d'une étude sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne. Les travaux de recherche ont été effectués entre les mois de novembre 2005 et de décembre 2006 par la revue de documents et de sites Internet, les interviews et six études de cas détaillées de pays couvrant le Cameroun, le Ghana, l'Ile Maurice, le Nigeria, l'Afrique du Sud et la Tanzanie. Rédigé par Peter Maturu, le rapport incorpore des documents fournis par Fred Hayward (Conseiller Principal) et les chercheurs d'études de cas, à savoir. Dan Ncayiyana (Afrique du Sud), Munzali Jibril (Nigeria), Paschal Mihyo (Tanzanie) et Yaw Saffu (Ghana). Jane Njuru a joué avec brio son rôle d'attaché de recherche.

Au sein de la Banque mondiale, Halail Dundar, Michael Crawford et Richard Hopper ont joué le rôle de relecteurs du document. Des commentaires pertinents ont été également fournis par William Saint, Jamil Salmi, Gary Theisen, Mourad Ezzine et Xiaonan Gao.

D'autres acteurs de l'enseignement supérieur en Afrique ont fourni des éléments d'information pratiques pour les études de cas des pays. Nous les remercions infiniment. Ce rapport a bénéficié de financement du Fonds fiduciaire norvégien pour l'éducation et de la Banque mondiale.

Copyrighted material

Liste des Acronymes

Acronyme	Description	Utilisation
AAU	*Association of African Universities*	Afrique
APQN	*Asia-Pacific Quality Assurance Network*	Asie-Pacifique
AQAA	*Accreditation and Quality Assurance Agency*	Madagascar
CAMES	Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur	16 etats d'Afrique
CHE	*Commission for Higher Education*	Kenya
CHESR	*Council of Higher Education and Scientific Research*	Cameroun
CHE	*Council on Higher Education*	Afrique du Sud
CNAQ	*National Commission of Accreditation and Evaluationof Higher Education*	Mozambique
CNE	Comite National d'Evaluation	Tunisie
DRC	*Democratic Republic of Congo*	DRC
ECZ	*Examination Council of Zambia*	Zambie
EVAC	*Evaluation and Accreditation Corporation*	Soudan
GATS	*General Agreement on Trade in Services*	Mondiale
HE	*Higher Education*	Mondiale
HEIs	*Higher Education Institutions*	Mondiale
HEAC	*Higher Education Accreditation Council*	Tanzanie
HEQC	*Higher Education Quality Committee*	Afrique du Sud
HERQA	*Higher Education Relevance and Quality Assurance Agency*	Ethiopie
ICT	*Information and Communication Technologies*	Mondiale
IDA	*International Development Agency*	Mondiale
INQAAHE	*International Network for Quality Assurance Agencies in Higher education*	55 etats
IUCEA	*Inter-University Council of East Africa*	Kenya, Tanzanie, Ouganda
LAC	*Latin America & Caribbean*	30 etats
MBA	*Masters in Business Administration*	Mondiale
NAB	*The National Accreditation Board*	Ghana
NBTE	*National Board for Technical Education*	Nigéria
NCHE	*The National Council for Higher Education*	Ouganda, Namibie, Zimbabwe
NCPHE	*National Commission on Private Higher Education*	Cameroun
NEB	*National Equivalence Board*	Cameroun
NQF	*National Qualifications Framework*	Afrique
NUC	*National Universities Commission*	Nigéria
ODEL	*Open and Distance e-Learning*	Mondiale
PRSP	*Poverty Reduction Strategy Paper*	Etats du IDA
QA	*Quality Assurance*	Mondiale

Acronyme	Description	Utilisation
QRAA	*Quality Relevance and Assurance Agency*	Ethiopie
SADC	*Southern African Development Community*	Afrique
SADCC	*Southern African Development Coordination Conference*	Afrique
SADCQF	*SADC Qualifications Framework*	Afrique
SAQA	*South Africa Qualification Framework*	Afrique du Sud
SARUA	*Southern African Regional Universities Association*	Afrique
TCCA	*Technical Committee on Certification and Accreditation*	Afrique
TEC	*Tertiary Education Commission*	Maurice
UNISA	*University of South Africa*	Afrique du Sud

Sommaire

L'enseignement supérieur est d'une importance capitale pour le développement économique et politique, et s'avère indispensable pour la compétitivité dans une société du savoir de plus en plus mondialisée. Pour ce qui est de l'Afrique, il joue un rôle essentiel de renforcement des moyens et de formation professionnelle en appui à tous les objectifs de développement du Millénaire (ODM). Les derniers résultats de la recherche montrent que l'expansion de l'enseignement supérieur peut contribuer à la promotion du rattrapage rapide de la technologie et à l'amélioration des aptitudes d'un pays à maximiser son rendement économique (Bloom, Canning, et Chan 2006). Aussi, un nouvel éventail de compétences telles l'adaptabilité, le travail d'équipe, les moyens de communication et la motivation pour l'éducation continue est-il devenu indispensable. Ainsi, les établissements d'enseignement supérieur sont contraints d'ajuster leurs structures de programmes, l'élaboration de leurs programmes d'enseignement y compris leurs méthodes d'enseignement et d'apprentissage pour s'adapter à ces nouvelles exigences. En reconnaissance à ce défi, une plus grande attention est accordée à l'assurance qualité comme facteur essentiel pour assurer une organisation appropriée de l'enseignement. *Constructing Knowledge Societies : New Challenges for Tertiary Education (Construire les Sociétés du Savoir: Nouveaux Défis pour l'Enseignement Supérieur)* de la Banque Mondiale souligne l'importance de l'instauration de solides systèmes d'assurance qualité comme instruments nécessaires pour faire face aux défis d'aujourd'hui (Banque Mondiale 2002).

L'Afrique subsaharienne (ASS), qui compte près de 740 millions de personnes et environ 200 universités d'Etat avec un nombre croissant d'établissements d'enseignement supérieur privées, et qui détient le taux brut d'inscription universitaire le plus bas au monde (près de 5 %), accorde maintenant une plus grande attention aux questions de qualité au niveau de l'enseignement supérieur. Une croissance rapide des inscriptions au cours des années 80 et 90 alors que les budgets étaient en baisse, la prolifération de l'enseignement supérieur privé et la pression due à un marché de travail en pleine mutation se sont combinées pour susciter de nouvelles inquiétudes liées à la qualité. Les pays deviennent de plus en plus conscients de la nécessité de l'assurance et de l'amélioration effectives de la qualité. De hauts dirigeants de divers pays, notamment de l'Ethiopie[1], Madagascar[2], Afrique du Sud[3], et du Nigéria[4], ont exprimé leurs inquiétudes quant à la nécessité d'améliorer la qualité des établissements d'enseignement supérieur, la nécessité de rassurer le public sur la qualité des prestataires privés, et l'importance de veiller à ce que l'enseignement offert

1. Sur les efforts fournis par l'Ethiopie pour améliorer la qualité, confer : Etude Sectorielle, Banque Mondiale, *Développement de l'Enseignement Supérieur en Ethiopie : Poursuivre la Vision,* Avril 2004, pp. 57; 61–65.

2. Le Ministre de l'Education Nationale de Madagascar, lors d'une présentation à la Banque Mondiale le 22 mars 2005 a souligné que le "Ministère doit porter son attention au contrôle de la qualité"—que porter "davantage son attention sur la qualité" devait faire partie de leur "nouvelle orientation."

3. Discours du Ministre de l'Education, Professeur Kader Asmal lors de la Southern African University Vice Chancellors Conference : *S'engager dans les défis en Enseignement Supérieur régional pour déterminer une réponse effective de leadership.* Cape Town, Afrique du Sud le 22 octobre 2003.

4. Discours liminaire de Peter Okebukola, Secrétaire Exécutif, Commission Nationale des Universités au Nigeria lors du Sommet sur l'éducation à Lagos en Juillet 2006.

dans les établissements d'enseignement supérieur publiques et privés réponde à des normes locales et internationales acceptables. Ces préoccupations, y compris la nécessité de collecter les données sur les facteurs de qualité afin que les décisions de principe relatives à l'enseignement supérieur puissent être basées sur des faits, sont répercutées dans d'autres régions du monde.[5]

Plusieurs facteurs ont contribué à la baisse de qualité de l'enseignement supérieur en Afrique. Au nombre de ceux-ci figurent la baisse en coûts unitaires (de 6 800 en 1980 à 1 200 dollars US en 2002) alors que les inscriptions connaissaient une croissance rapide; l'insuffisance de professeurs qualifiés dans les établissements d'enseignement supérieur résultant de la fuite des cerveaux, les retraites et le VIH/SIDA ; la faible efficacité interne et externe, et la mauvaise gouvernance. Ces facteurs, avec l'émergence rapide des prestataires privés en réponse à la demande sociale croissante en enseignement supérieur, ont incité les établissements universitaires et les gouvernements à mettre en place plusieurs formes de mécanismes d'assurance qualité dans l'optique d'inverser la baisse de la qualité et de réguler les nouveaux prestataires. Bien que quelques tentatives de documentation de ces développements aient été faites par plusieurs personnes, aucun schéma conceptuel global avec l'analyse des systèmes d'assurance qualité dans la région n'a été encore entrepris.

Ce rapport communique les résultats des premières phases de conceptualisation et d'évaluation de l'assurance qualité (AQ) de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne. L'un des objectifs visés par cette étude consiste à établir une ligne de base sur le statut de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Afrique. Cette étude entend également fournir aux décideurs en matière d'éducation, aux intervenants (notamment les employeurs) et partenaires au développement impliqués dans l'enseignement supérieur en Afrique, des informations susceptibles de les aider à identifier et prioriser les besoins de perfectionnement des moyens pour l'amélioration de la qualité. Dans le cadre de cette étude, la qualité se définit comme étant « la conformité aux besoins » c'est-à-dire, répondant ou correspondant aux normes généralement admises telles que définies par un établissement, les organismes d'assurance qualité et/ou les communautés professionnelles et académiques appropriées. L'étude a principalement mis l'accent sur l'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur conférant des grades universitaires (ci-après désignés sous le vocable—EES). Mais elle comporte également, le cas échéant, des renseignements sur d'autres établissements d'enseignement supérieur. Un traitement exhaustif de tous les établissements n'a pas été effectué en raison de l'existence de différences notoires entre eux d'un pays à l'autre, ce qui peut rendre les comparaisons difficiles. Les informations sur l'assurance qualité pour ce groupe d'enseignement supérieur non universitaire sont également moins accessibles par comparaison à celles relatives aux établissements conférant des diplômes.

5. En septembre 2005 le Premier Ministre indien a déclaré que les universités indiennes étaient en train de « connaître un retard par rapport à leurs pairs dans le monde » et a fait allusion à la « nécessité de faire des établissements indiens d'enseignement supérieur et de recherche des institutions la classe internationale ». Il a fait valoir que les investissements dans les établissements supérieurs, de recherche et développement sont aussi bien importants que les investissements en capital physique et infrastructure matérielle. Confer *Chronicle of Higher Education,* "India's Prime Minister Sharply Criticizes Universities as Lagging Behind." 2 septembre 2005. Le Plan quinquennal du Pakistan pour l'enseignement supérieur est une reconnaissance du fait que « la connaissance constitue maintenant le moteur du développement socio économique » et un effort pour jeter « les bases nécessaires dans lesquelles l'excellence peut prospérer et le Pakistan peut se lancer sur la voie du développement d'une économie de connaissance » Prof. Atta-ur-Rahman, Commission d'Enseignement Supérieur, *Cadre au développement à moyen terme 2005–10,* p. iii.

Cette recherche a été basée sur une étude d'une plate-forme et d"Internet d'informations publiées sur l'assurance qualité dans chacun des 52 pays de l'Afrique subsaharienne, complétée par les interviews des informateurs clés et six études de cas détaillés par pays (Cameroun, Ghana, Ile Maurice, Nigeria, Afrique du Sud et Tanzanie). Les pays des études de cas ont été sélectionnés sur la base des critères suivants :

- la preuve que le cas illustrera des questions majeures et servira d'exemple de bonne pratique en matière d'assurance qualité, d'amélioration de la qualité et de l'habilitation ;
- l'utilité du cas par rapport aux opérations programmées et en cours de la Banque mondiale dans la région;
- l'existence d'établissements d'enseignement supérieur publics et privées dans le pays;
- l'expérience avec les audits et/ou l'habilitation de qualité;
- la bonne volonté des établissements respectifs et/ou d'un organisme national à participer à l'étude;
- la preuve d'activités effectives d'assurance qualité et d'amélioration au niveau institutionnel et/ou national.

Résultats clés et conclusions

Statut de l'assurance qualité au niveau national

La qualité de l'enseignement supérieur et le besoin de mécanismes efficaces d'assurance qualité en dehors de ceux des établissements eux-mêmes sont en train de devenir des thèmes prioritaires dans les stratégies nationales de l'enseignement supérieur. Ceci est motivé par l'importance accordée à l'enseignement supérieur considéré comme moteur de la croissance et à la réalisation des ODM d'une part, et d'autre part par l'émergence de nouveaux types de prestataires dans l'enseignement supérieur (en dehors des établissements publics). Au niveau institutionnel, la demande croissante de responsabilisation par les gouvernements, les bailleurs de fonds et le public, ajouté au désir d'être considérées comme les meilleurs au plan national et international, pousse les EES à prêter plus d'attention à leurs systèmes d'Assurance Qualité.

Les procédures structurées d'AQ dans l'enseignement supérieur au niveau national sont un phénomène très récent dans la plupart des pays africains mais la situation est en train de connaître un changement rapide. Les agences existantes d'AQ sont jeunes, la majorité ayant été établie au cours des 10 dernières années. Actuellement 16 pays disposent d'agences nationales opérationnelles d'AQ. L'émergence d'établissements d'enseignement supérieur privés et la nécessité de réguler leurs activités semblent avoir constitué le principal déclenchement dans la création d'agences officielles d'AQ dans la plupart des pays. C'est peut-être en raison de ce fait historique que le but principal des agences d'AQ en Afrique a été la réglementation du développement de ce secteur au lieu du perfectionnement de la responsabilisation et de l'amélioration de la qualité. Plusieurs pays ont maintenant amendé leurs lois en vue de rendre l'agrément des établissements publics obligatoire. En date d'aujourd'hui, il a été indiqué aux agences nationales d'Ethiopie, du Ghana, Ile Maurice, Nigeria, Afrique du Sud, Tanzanie et de l'Ouganda de veiller sur l'assurance qualité dans leurs d'établissements d'enseignement supérieur publics et privés. La Tanzanie et l'Ouganda ont amendé leurs lois

au cours des deux dernières années pour étendre le mandat aux universités publiques alors que le mandat de l'Ethiopie incluait tous les types d'EES depuis ses débuts en 2003. Le Mozambique et Madagascar sont en train de mettre en place leurs systèmes visant à la même approche. Cette étape positive doit être étayée par un système de stimulation efficace (qui fait actuellement défaut) dans l'optique d'encourager la conformité et partant, l'amélioration de la qualité. Un lien plus solide entre les résultats des procédures d'AQ et les affectations des fonds, ainsi que les résultats des apprentissages (qualité des diplômés), s'avère nécessaire pour la promotion de la responsabilisation.

Il y a convergence de la méthodologie à travers les pays. On remarque au niveau national, trois différents types de pratiques en matière d'assurance qualité : les audits institutionnels, l'agrément d'établissement, et l'agrément des programmes d'études. Toutefois, quelque soit l'approche adoptée, une convergence parmi ces méthodologies est en train de devenir une réalité. La preuve des études de cas d'un pays montre que toutes les agences d'AQ suivent la même approche fondamentale—qui est semblable à celle suivie par les agences d'AQ dans les pays développés. Cette approche requiert une autoévaluation institutionnelle (ou un programme), suivie d'un contrôle interne et de la transmission des résultats à l'établissement, au gouvernement et même aux intervenants. Ceci tend à être la norme, qu'il s'agisse d'un audit ou d'un agrément. Une fois convenablement menée, cette procédure rigoureuse produit des données utiles susceptibles d'être utilisées pour la planification stratégique et à d'autres fins. Toutefois, l'expérience d'étude de cas des pays montre que la méthodologie requiert un niveau élevé de ressources humaine et financière. Dans une situation où le pool des ressources humaines qualifiées est déjà épuisé, ce ne sont pas tous les pays qui sont en mesure de mettre en place une agence nationale à grande échelle. En effet, cela n'est pas valable pour les pays disposant de petits systèmes d'enseignement supérieur.

La procédure est aussi importante que le résultat. L'expérience des établissements dans les pays d'études de cas montre que la procédure d'autoévaluation (au niveau de l'établissement ou de groupe) a des effets positifs sur la culture de la qualité au sein d'un établissement ou d'un groupe. Parce qu'elle est menée dans une atmosphère collégiale sans aucune pression d'un organisme externe, l'autoévaluation contribue à la promotion de la cohésion sociale et du travail d'équipe au sein du personnel et renforce également la responsabilisation du personnel sur les résultats de la procédure. Plus concrètement, l'autoévaluation aide également les établissements à identifier leurs propres forces et faiblesses, tout en suscitant une prise de conscience sur les principaux indicateurs de performance. Le processus d'autoévaluation est largement perçu comme l'aspect le plus précieux de l'assurance qualité parce qu'elle aide les établissements à renforcer leurs moyens en leur sein. Cette fonction de renforcement des moyens d'autoévaluation est valable dans n'importe quel contexte, mais il est particulièrement important dans les pays d'Afrique subsaharienne où les moyens sont très faibles. L'autoévaluation est également moins onéreuse que l'agrément et peut être convenablement programmée dans le calendrier annuel d'un établissement. Ainsi, qu'un pays dispose ou non d'une agence nationale à grande échelle d'AQ, les autoévaluations régulières aux niveaux des établissements et groupes constituent l'épine dorsale d'un système d'assurance qualité fiable.

Les normes appliquées par les agences nationales d'AQ sont principalement basées sur les données d'entrée avec peu d'attention accordée à la procédure, au rendement et au résultat. Cependant, dans la plupart des pays, aucun lien entre les résultats de l'assurance qualité et les affectations de fonds n'a pu être trouvé. Les normes d'AQ les plus courantes dans les études de cas sont la mission et la vision, les programmes d'enseignements, les

ressources documentaires, les ressources matérielles et technologiques, le nombre et les qualifications du personnel, le nombre d'étudiants y compris leurs qualifications requises, et les ressources financières (relativement au nombre d'étudiants). L'étude n'a trouvé aucune preuve de normes de rendement telles que l'indice de débit (pourcentage d'une promotion qui reçoit le diplôme à un moment donné) ou le volume et la qualité de la recherche. Il n'y a également aucune preuve de l'existence d'un lien quelconque entre les résultats de l'assurance qualité et les affectations de fonds aux établissements ou groupes.

L'Afrique francophone accuse un retard par rapport au reste de l'Afrique en matière de développement d'une gestion structurée d'assurance qualité au niveau national et également au sein des établissements d'enseignement supérieur. Seuls l'Ile Maurice et le Cameroun disposent d'agences nationales d'AQ. Madagascar met actuellement en place une telle agence. CAMES, qui a jusqu'ici été responsable de l'assurance qualité dans toute la région francophone, est actuellement au maximum de ses capacités. En outre, il lui manque le mandat pour appliquer les normes de qualité, la participation à ses activités étant bénévole. Mais la préoccupation croissante relative à la nécessité de prêter plus d'attention à la qualité de l'enseignement supérieur au niveau national émerge dans l'Afrique francophone. Beaucoup d'établissements sont en train d'utiliser leurs réformes continues pour passer au système LMD en tant qu'opportunité pour résoudre les problèmes de qualité. Sur la base des résultats de cette étude, il est conseillé aux pays disposant de très petits systèmes d'enseignement supérieur (à titre d'exemple, le Niger, le Tchad, le Mali, etc.) d'adopter une approche séquentielle de développement qui commence par des autoévaluations par établissement.

Des associations professionnelles sont activement impliquées dans l'assurance qualité. Cependant, dans certains pays, leurs mandats chevauchent avec ceux des agences nationales existantes d'AQ. Contrairement à ces dernières, les associations professionnelles financent leurs activités à partir de droits d'adhésion payés par leurs membres. Dans certains pays, ces associations sont très impliquées dans la procédure d'agrément. Dans tous les pays d'étude de cas, elles sont représentées dans des groupes d'agrément, en plus de leur rôle régulier qui consiste à confirmer les étudiants et à les autoriser à pratiquer comme professionnels. En dehors de l'Afrique du Sud, les normes appliquées par les corps professionnels ne sont pas harmonisées avec celles appliquées par les agences nationales d'AQ. Au Nigeria, des débats sur l'harmonisation des normes de qualité sont en cours. En raison de mandats se chevauchant, la contribution potentielle de ces associations aux efforts nationaux d'AQ reste encore entièrement à exploiter.

Bien que dans certains cas les lois en vigueur décrivent les agences d'AQ comme étant des organismes indépendants, en réalité toutes les agences existantes d'AQ dépendent directement du gouvernement. Elles reposent presque entièrement sur le financement public et, leurs organes directeurs y compris leurs cadres dirigeants sont nommés par le gouvernement. Cependant, certains pays (à titre d'exemple, l'Egypte, le Nigeria et l'Afrique du Sud) jouissent d'une autonomie significative dans leur fonctionnement. Le fait que les agences et les établissements publics relevant de leur juridiction dépendent du financement public pose des problèmes quant à la légitimité des demandes formulées par ces agences qui veulent que les établissements se conforment aux conditions d'amélioration de la qualité, à moins que ceci ne soit accompagné du financement public adéquat pour résoudre les problèmes identifiés.

Les activités des systèmes nationaux existants d'AQ diffèrent dans leur portée et rigueur, variant de la simple délivrance des brevets aux établissements par le ministre responsable de l'enseignement supérieur (c'est-à-dire DRC) au programme d'agrément global, à l'échelle

du système et au rang des établissements (à titre d'exemple, le Nigeria); et du contrôle rigoureux du gouvernement des procédures semi-autonomes d'AQ. Seuls CAMES, l'Ile Maurice, le Nigeria et l'Afrique du Sud mettent en œuvre le programme d'agrément. Le reste met en pratique l'habilitation institutionnelle. Il s'agit de la pratique la plus courante qui a été réservée aux établissements privés; aucun établissement public n'a été soumis à une procédure d'agrément institutionnel complet. Le Nigeria a commencé à se préparer à cet effet avec une date de lancement prévue en 2007. Le niveau d'indépendance et du professionnalisme au sein des agences d'AQ diffère également assez largement. Le Comité de la qualité de l'Enseignement Supérieur en Afrique du Sud, à titre d'exemple, défend directement son budget au parlement alors qu'au Cameroun, l'agence est financée en tant que département du ministère de l'enseignement supérieur et le ministre a le dernier mot sur les décisions d'agrément. Cette hétérogénéité dans l'activité et la rigueur soulève des doutes quant à la capacité de certains systèmes d'enseignement supérieur à répondre aux défis globaux tels la procédure de Bologne, qui a pour but d'harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur dans l'Union Européenne, aboutissant à un cadre commun de reconnaissance des programmes, des diplômes et des compétences.

L'assurance qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur

Au sein des établissements d'enseignement supérieur, l'appel à des examinateurs extérieurs, l'autoévaluation et les audits universitaires sont les formes les plus courantes de procédures d'assurance qualité. Les établissements acceptent facilement l'autoévaluation parce qu'elle leur permet avec leur personnel de prendre en charge la qualité de leur performance sans pression habituellement liée à un contrôle externe. L'autoévaluation aide également les établissements à identifier leurs propres forces et faiblesses, tout en suscitant leur conscience d'indicateurs clés de performance. Tel que mentionné ci-dessus, c'est la procédure d'autoévaluation qui est largement vue comme l'aspect le plus valable des procédures d'assurance qualité. La fonction de renforcement des moyens de l'autoévaluation est particulièrement importante dans les pays de l'Afrique subsaharienne où la capacité reste très faible. Dans certains établissements (à titre d'exemple, l'Université de Dar es Salaam en Tanzanie), ces procédures ont existé même avant la mise en place des agences nationales d'AQ. Actuellement, l'autoévaluation est en train d'être de plus en plus faite comme préparation à l'agrément (par exemple, au Nigeria, en Afrique du Sud et en Tanzanie). Cependant, l'expertise dans la conduite des autoévaluations/audits universitaires est limitée en Afrique. Une des recommandations importantes de cette étude est le renforcement des moyens professionnels dans ces régions.

Les EES publics constituent la ressource fondamentale pour les systèmes d'assurance qualité. Les pays disposant d'agences nationales d'AQ comptent fortement sur les établissements d'enseignement supérieur pour leur personnel professionnel, le comité d'évaluation par les pairs et la gouvernance. Par la nature, les méthodes d'assurance qualité requièrent des pairs universitaires pour pourvoir leurs équipes d'évaluation en personnel. Ceci peut peser fortement sur les pays où seul un nombre restreint d'individus qualifiés est disponible pour accomplir des tâches nécessaires. En raison du nombre limité des cadres supérieurs universitaires dans les EES africains, les plaintes surgissent sous prétexte que la participation des cadres aux procédures nationales d'AQ est à l'origine de beaucoup de fardeau considérable de travail car ces responsabilités sont normalement accomplies en dehors de leurs fonctions normales. Le manque de personnel qualifié constitue l'une des contraintes

principales au développement de pratiques générales et efficaces d'assurance qualité dans la région.

Bien qu'il soit trop tôt pour tirer une conclusion générale, la preuve fournie par le Nigeria laisse penser que la procédure d'agrément est en train d'accroître la responsabilisation au sein des établissements publics et privés d'enseignement supérieur. Ainsi, les leaders institutionnels sont en train d'être plus attentifs à l'amélioration de la qualité.

Collaboration régionale en matière d'assurance qualité

La nécessité de collaboration régionale en matière d'enseignement supérieur est en train d'être progressivement reconnue, mais des difficultés persistent dans la transformation de cette identification en mécanismes d'aide mutuelle efficaces. Les réseaux régionaux d'AQ sont particulièrement appropriés pour l'Afrique en raison des contraintes en ressources humaines. Ils peuvent apporter un appui aux pratiques naissantes d'AQ là où aucune n'existe, et peuvent fournir l'aide aux petits et/ou systèmes nationaux non assis d'AQ. Plusieurs initiatives sous-régionales d'AQ sont actuellement à l'étude. Au niveau continental, l'Association des Universités Africaines (avec l'appui de la Banque mondiale et d'autres partenaires au développement) projette de lancer un programme de renforcement des moyens d'AQ en 2007, susceptible d'aboutir à un réseau régional sur l'assurance qualité. Mais en dépit de l'identification de l'importance de la collaboration régionale, notamment pour les petits pays, les initiatives régionales existantes sont encore loin d'être effectives. Sans financement par leurs gouvernements nationaux et sans instrument juridique pour faire valoir leurs mandats, ces réseaux dépendent fortement pour le financement des priorités passagères du bailleur de fonds. Leurs activités portent en grande partie sur le partage des connaissances et le renforcement des moyens. Au mieux, la collaboration régionale s'emploie à rechercher l'agrément volontaire, comme c'est le cas pour CAMES.

Défis et besoins de renforcement des moyens

La capacité technique constitue la contrainte la plus urgente dans les agences nationales d'AQ. Elle se manifeste sous trois formes : (i) l'insuffisance de personnel professionnel convenablement agréé et crédible chez les agences pour gérer les procédures d'AQ avec intégrité et cohérence à travers les établissements/programmes : (ii) l'insuffisance de personnel universitaire dans les EES nanti de connaissance et d'expérience dans la mise en œuvre des autoévaluations et contrôle par les pairs, notamment dans les pays qui mettent en pratique le contrôle à travers l'ensemble du système (par exemple l'Afrique du Sud et le Nigeria); et (iii) la contrainte sur le personnel universitaire d'encadrement dans les EES puisqu'ils doivent appuyer aussi bien leurs propres systèmes de qualité internes que les procédures externes d'assurance qualité de leurs agences nationales. Ce problème existe à tous les niveaux, même dans des pays économiquement plus avancés comme l'Afrique du Sud.

L'AQ coûte de l'argent et du temps car elle utilise des personnes hautement qualifiées. Bien qu'efficace, l'agrément de programme, à travers tout le système est onéreux et implique un grand nombre de personnes et des logistiques complexes. Le coût par programme agréé est à peu près de l'ordre de 5 000 dollars US. Pour les pays disposant de beaucoup de programmes, ces coûts peuvent être insurmontables si l'exploitation doit être faite avec qualité. À cela s'ajoutent les frais d'exploitation d'une agence nationale (estimés à 2 millions de dollars US par an) et les frais à la charge des établissements pour mettre en œuvre des améliorations

sur les programmes qui se sont avérés être de qualité insatisfaisante. Sans financement adéquat, la qualité des procédures d'AQ—et par conséquent la crédibilité et l'intégrité de leurs résultats—reste menacée. Les pays doivent faire des évaluations franches de leurs moyens financiers pour entreprendre la gamme d'activités possibles d'AQ et personnaliser leurs systèmes selon leurs situations financières particulières, tout en prenant en compte leurs contraintes en ressources humaines.

Comme dans d'autres régions, assurer la qualité de l'apprentissage à distance et de nouveaux modes d'enseignement reste un défi. Bien que toutes les agences passées en revue soient responsables de l'apprentissage à distance et en ligne, aucune n'a encore mis en œuvre l'agrément dans ces régions. Dans la plupart des cas, les normes nationales n'existent pas, ou sont en cours de développement. La fourniture transfrontalière des TIC n'a pas été convenablement prise en compte dans les systèmes d'assurance qualité existants. Le développement des normes de qualité et de vérification de la conformité pour l'enseignement à distance requiert de nouvelles compétences qui font actuellement défaut dans la plupart des pays. Le renforcement des moyens est à cet égard urgent, compte tenu des implications de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS). Étant donné que les ressources sont limitées, le réseautage y compris le partage de l'expérience aux niveaux sous-régional et régional accélère le taux de diffusion de ces compétences.

L'impact de l'assurance qualité sur la qualité des diplômés, les attitudes des employeurs envers les diplômés, et les résultats des recherches des établissements d'enseignement supérieur restent peu connus; c'est-à-dire, à savoir si l'application d'un système rigoureux d'AQ améliore réellement la qualité des diplômés intégrant le marché du travail et le résultat des recherches des établissements. Bien qu'aucune étude n'ait été entreprise, il y a des signes qui montrent que les employeurs sont en train de prêter attention aux résultats de l'agrément de programme et au classement des établissements. Toutefois, l'information est difficilement obtenue sur l'impact de ces procédures sur la qualité des diplômés intégrant le marché du travail ainsi que sur les résultats des recherches. Le travail de suivi à ce sujet s'avère nécessaire car il renforcerait l'investissement accru en matière d'amélioration de la qualité.

Options pour le renforcement des moyens

Pour faire face aux défis susmentionnés, les options suivantes sont suggérées pour examen par les décideurs, les praticiens d'AQ et les partenaires au développement. Une discussion plus élargie est présentée au chapitre 7.

- *Adopter une stratégie graduelle de développement.* En raison de la pression existante sur les systèmes d'ES et les établissements pour la conformité aux normes internationales, une stratégie graduelle reste l'approche la plus prudente. Pour la plupart des pays africains, la nouvelle convergence sur les pratiques rigoureuses d'AQ est hors de portée, compte tenu des contraintes existantes en matière de moyens. Chaque pays doit évaluer ses moyens et structurer son système d'AQ en harmonisation avec les ressources disponibles. Une autre pratique générale qui a bien fonctionné ailleurs consiste à commencer graduellement, prendre du temps pour piloter les procédures avant la mise en œuvre complète.
- *La responsabilité pour la qualité de l'enseignement supérieur repose en fin de compte sur les EES.* Des efforts de renforcement des moyens devraient être orientés vers

l'établissement d'une culture de qualité dans les EES. Sans culture solide de qualité dans les établissements d'enseignement supérieur, il y a peu de chance d'enregistrer un succès au niveau national.

- *Même en l'absence d'agrément externe, les contrôles académiques des établissements (audits universitaires) sont une manière effective d'introduire une culture de qualité au sein d'un établissement.* Un préalable nécessaire reste la formation du personnel en autoévaluation et contrôle par les pairs. L'implication de pairs contrôleurs des autres établissements à l'intérieur et à l'extérieur du pays dans les pratiques d'autoévaluation peut enrichir la procédure, mais le choix doit être soigneusement fait pour justifier les coûts élevés impliqués. L'expérience des études de cas montre que la création d'un groupe consacré à l'assurance qualité au sein d'un établissement aide à assurer le suivi d'évaluation des procédures d'AQ, à les maintenir mémorisées et à assurer la mise en œuvre des mesures d'amélioration de la qualité recommandées.
- *Pour les pays disposant de grands systèmes d'enseignement supérieur et de moyens adéquats, l'agrément des établissements (au lieu d'un agrément des programmes à travers tout le système) constitue une manière plus rentable pour le démarrage d'un système national d'AQ.* Il est moins onéreux, et le stress sur les EES et agences nationales d'AQ est moins sévère. Là où le coût constitue une contrainte principale, l'agrément des programmes devrait être limitée aux programmes professionnels et être mis en œuvre en collaboration avec les associations professionnelles.
- *Le partenariat avec les établissements étrangers et les agences d'AQ* dotés d'une expérience d'AQ saine peut aider à compléter les moyens locaux à court terme et apporter également une expérience appropriée à d'autres régions. Cependant, ceci doit être pesé contre les coûts impliqués.
- *Le besoin d'assistance technique pour développer des normes de qualité est urgent, en ce qui concerne notamment les réglementations de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement supérieur transfrontalier.* Puisque l'expertise dans cette région est beaucoup plus limitée en Afrique, l'aide extérieure est requise.
- *La collaboration régionale en assurance qualité est particulièrement appropriée en Afrique, compte tenu du* grand nombre de petits pays qui disposent d'économies fragiles et de systèmes d'enseignement supérieur peu développés. Les formes souhaitables de collaboration régionale incluent le contrôle par les pairs à des fins d'agrément, l'agence d'accréditation régionale au lieu de celles nationales (particulièrement pour les petits pays), les normes et les directives courantes pour l'éducation transfrontalière, les mécanismes de virement bancaire y compris l'identification des compétences, et le partage des expériences. Mais pour que la collaboration régionale fonctionne à merveille, l'engagement accru par les gouvernements et l'aide continue des partenaires internationaux au développement sont impérativement obligatoires.
- *Il est conseillé aux gouvernements et agences nationales d'examiner les politiques de financement du contrôle de l'enseignement supérieur de sorte que la répartition des ressources publiques aux établissements d'enseignement supérieur soit liée à des facteurs de qualité comme stratégie pour encourager les établissements à entreprendre des améliorations de la qualité.* Sans un tel lien, la réponse efficace aux recommandations d'évaluation de qualité par les EES publics sera limitée et les systèmes d'AQ pourraient finalement en perdre leur crédibilité.

- *Il est recommandé de travailler plus sur le lien entre l'AQ et les besoins du marché du travail.* Ceci devrait en fin de compte être entrepris au niveau du pays, *étant* donné que la taille, l'assortiment et le niveau de développement diffère largement d'un pays à l'autre.

Rôle possible des partenaires au développement

La Banque Mondiale et les autres partenaires au développement peuvent jouer un rôle catalytique en se servant de leurs projets d'éducation dans les pays africains pour fournir l'assistance technique pour la formation dans les établissements et dans les agences nationales d'AQ, le développement des normes de qualité pour les systèmes ouvert et à distance d'apprentissage, les audits des établissements, et la compréhension de l'éducation supérieure transnationale. Le partage des connaissances sur les expériences d'AQ entre les pays d'Afrique et avec d'autres régions du monde est plus que nécessaire. L'appui peut également prendre la forme de fonds de lancement pour établir des fonds d'amélioration de la qualité, et le financement d'organismes régionaux et sous-régionaux d'enseignement supérieur (à titre d'exemple AAU, CAMES, SARUA et IUCEA) afin de renforcer leurs capacités à assister les pays dans leurs activités d'assurance qualité, particulièrement en ce qui concerne l'AQ dans les petits pays.

Les engagements à long terme du bailleur de fonds sont nécessaires pour fournir une stabilité de mise en œuvre aux initiatives régionales. Malgré les avantages potentiels élevés, les initiatives régionales et sous-régionales d'AQ sont les plus vulnérables puisqu'elles doivent faire concurrence pour des ressources budgétaires avec les priorités individuelles des nations. Les institutions multilatérales comme la Banque mondiale et la Banque Africaine de Développement sont plus adaptées pour appuyer les initiatives régionales en raison de leur habileté à organiser et engager le dialogue avec leurs pays membres, soit individuellement ou en groupe. Pendant que l'appui à court terme demeure utile comme fonds de lancement pour le démarrage, l'engagement à long terme est essentiel pour fournir la stabilité pendant une période intérimaire et permettre aux initiatives d'AQ de créer un impact visible sur le terrain—une condition nécessaire pour développer les mécanismes de financement durable.

CHAPITRE 1

Introduction

La notion de qualité est difficile à définir, surtout dans le contexte de l'enseignement supérieur où les établissements disposent d'une large autonomie pour déterminer leurs visions et leurs missions. Toute déclaration au sujet de la qualité suppose une certaine mesure, aller contre la norme commune; car dans l'enseignement supérieur, un tel idéal n'existe pas. Divers concepts ont évolué pour s'adapter aux différents contextes, parlant de la qualité comme une mesure visant l'excellence, de la qualité comme perfection, de la qualité comme valeur monétaire, de la qualité comme satisfaction du client, de la qualité comme appropriée à l'objectif, et enfin de la qualité comme transformation (chez un apprenant) (SAUVCA 2002). Certains établissements ont adopté l'approche de l'Organisation internationale de normalisation (ISO) dans certaines de leurs activités. En fonction de la définition choisie, la qualité suppose une évaluation relative de la matière, les processus, le rendement ou les résultats de l'apprentissage. Indépendamment du concept adopté, les établissements, les promoteurs et le public ont besoin de certaines méthodes pour avoir l'assurance que tel établissement a tenu ses engagements. Tel est le premier objectif de l'assurance qualité.

Ce rapport décrit et évalue l'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Afrique au niveau des programmes, au niveau des établissements et au niveau national. Il contient également un commentaire sommaire sur les efforts déployés au niveau régional. Il présente une vue synthétique du statut de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Afrique, traite des défis et opportunités en vue d'une amélioration des moyens et identifie des exemples susceptibles d'émulation. Le rapport fait la synthèse des résultats d'une étude menée par la Banque mondiale et vise essentiellement à renforcer les moyens en personnel de cet établissement, des organismes et des pays partenaires en vue d'une plus grande sensibilisation sur l'importance d'un enseignement supérieur de qualité et l'identification

des besoins prioritaires en matière de renforcement des moyens. Etant donné le nombre élevé des pays africains, il n'a pas été possible d'analyser en détail les spécificités de chaque pays. Ainsi, les conclusions et les recommandations présentées ici ne le sont qu'à titre illustratif et doivent être adaptées à la situation particulière de chaque pays.

Une approche à deux étapes à été adoptée pour cette étude. La première a consisté en l'élaboration d'un schéma conceptuel visant à avoir une vue d'ensemble du statut, de l'ampleur et du niveau d'activité de l'assurance qualité dans tous les 52 pays du continent. Comme prévu, la quantité des données disponibles est limitée. Dans la plupart des cas, l'information est obsolète dans la mesure où aucune étude exhaustive sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique n'a été menée avant cette étude. La collecte des données s'est faite sur la base des documents publiés, la consultation de sites Internet, des ministère de l'éducation et des organismes d'inspection de la qualité, d'autres sites Internet, et des interviews accordés par les responsables chargés de l'assurance qualité dans les pays où l'étude a été menée. La seconde étape comporte une étude détaillée du processus d'assurance qualité menée dans six pays (Cameroun, Ghana, Maurice, Nigeria, Afrique du Sud et Tanzanie). Ces pays ont été choisis sur la base des critères suivants:

- Certitude que le cas pourrait illustrer les questions essentielles et servir comme exemple de bonne application de l'assurance qualité, de l'amélioration de la qualité, et de l'agrément;
- Utilité du cas sur les opérations permanentes et prévisionnelles de la Banque mondiale dans la région ;
- Existence d'établissements d'enseignement supérieur publics et privés dans le pays;
- Familiarité avec les audits qualité et/ou de l'agrément;
- Volonté des établissements et/ou des organismes nationaux respectifs de participer à l'étude
- Preuve de l'effectivité de l'assurance qualité et amélioration au niveau des établissements et/ou national.

L'objectif de l'étude était d'établir les principes de base sur le statut de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Afrique et de mettre les informations et les analyses à la disposition des responsables des politiques d'éducation, des personnes chargées de la mise en application et des partenaires du développement impliqués dans l'enseignement supérieur en Afrique—des informations et des analyses nécessaires pour identifier et lister les priorités des besoins en renforcement des moyens en vue d'une amélioration de la qualité.

L'étude se focalise essentiellement sur l'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur du niveau de la Licence. Mais elle comporte, le cas échéant, des informations sur d'autres types d'établissements d'enseignement supérieur. Un traitement exhaustif de toutes les établissements d'enseignement supérieur n'a pas été fait parce qu'il existe d'énormes différences entre ces divers types d'un pays à un autre, rendant ainsi toute comparaison difficile. Des informations à propos de l'assurance qualité au niveau non universitaire ne sont pas d'emblée disponibles autant que celles concernant les établissements donnant droit à la Licence. Le rapport comporte aussi une discussion sur les initiatives d'AQ au niveau sous-régional et régional de même que des commentaires sur le rôle joué par des associations professionnelles dans l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.

Définitions

Les termes utilisés en matière d'assurance qualité sont employés de manière variée et ont des sens différents dans diverses parties du monde. Aux Etats-Unis, par exemple, le terme « agrément » renvoie à un processus d'examen et d'évaluation de la qualité résultant de la décision de savoir s'il faut certifier ou non les normes académiques d'un établissement. Au Royaume-Uni, « agrément » renvoie à un *Code de Pratique* à travers lequel un établissement, sans pouvoir d'adjudication reçoit l'autorisation d'une université ou d'une autre institution donatrice d'accorder des diplômes aux étudiants remplissant toutes les conditions requises. Afin d'éviter toute ambiguïté, les termes[6] clés utilisés dans cette étude sont définis dans cette section. D'autres termes assimilés sont définis dans les annexes.

- *Qualité,* dans le contexte de ce rapport, signifie « aptitude à l'usage »—satisfait ou conforme aux normes généralement acceptées comme définie par un établissement, les organismes d'assurance qualité et par les corporations académiques et professionnelles adéquates. Dans l'univers diversifié de l'enseignement supérieur, l'aptitude à l'usage varie considérablement selon la filière et les programmes. Un grand nombre de facteurs affecte la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur y compris leurs visions et leurs objectifs, le talent et l'expertise du personnel enseignant, les normes d'admission et d'évaluation, le contexte d'enseignement et d'apprentissage, l'opérationnalité de ses diplômés (pertinence avec le marché du travail), la qualité des bibliothèques et des laboratoires, l'efficacité de la gestion, la gouvernance et le leadership.
- *L'assurance qualité* est un processus d'examen planifié et systématique d'un établissement ou programme pour voir si des normes d'éducation, de scolarisation et d'infrastructures acceptables y sont respectées, suivies et appliquées. Un établissement d'enseignement supérieur est également considéré comme fiable par la qualité de son personnel enseignant—qui est le cœur de l'établissement car produit ses diplômés, ses produits de recherche, et offre ses services à l'établissement, à la communauté et à la nation.
- *L'agrément ou encore l'habilitation* est un processus extérieur d'auto-analyse et d'examen de la qualité utilisé dans l'enseignement supérieur pour passer au peigne fin un établissement et /ou ses programmes afin de juger de leur conformité aux normes et des besoins d'amélioration de leur qualité. Ce processus vise à savoir si un établissement rempli ou ne respecte pas les normes établies (fixées par un organisme extérieur comme le gouvernement, l'agence nationale de qualité assurance, ou par une association professionnelle) en vue d'un agrément et si elle accompli les missions et objectifs déterminés. Le processus comporte généralement une autoévaluation, le contrôle par les pairs et la visite des sites Internet. Le succès résulte en la forme de l'agrément d'un programme ou d'un établissement.
- *L'audit* est un processus de vérification d'un établissement ou programme pour déterminer si ses programmes, son personnel et ses infrastructures remplissent les missions et objectifs déterminés. C'est une évaluation d'un établissement ou de

6. Ce glossaire est modifié et extrait d'une version plus longue préparée par Fred M. Hayward pour le Conseil d'habilitation de l'enseignement supérieur (CHEA) en février 2001. Cf.: www.chea.org/international/inter_glossary01.html.

ses programmes en relation avec ses propres missions, objectifs et normes établies. Les auditeurs recherchent d'abord les succès enregistrés par l'établissement dans l'accomplissement de ses objectifs. Un audit se focalise sur la responsabilisation de l'établissement et des programmes d'étude et comprend généralement une autoévaluation, le contrôle par des pairs et une visite des sites Internet. Une telle évaluation peut être interne ou menée par un organisme externe. La principale différence entre un audit et un agrément c'est que l'audit se focalise sur des normes externes à l'établissement, habituellement national, et sur une évaluation de l'établissement à la lumière de ces normes. L'audit se penche sur les normes et objectifs propres à l'établissement et sur ses succès à les accomplir.

- *Evaluation des programmes.* C'est un processus d'autoévaluation et d'évaluation des enseignements, des études, de la recherche, des services, et des résultats basé sur un examen détaillé des programmes, de la structure et de l'efficacité d'un programme, de même que la qualité et les activités de ses facultés. Elle vise à donner à un établissement, une évaluation de ses propres programmes académiques basée sur une autoévaluation faite par l'organisme, un contrôle par les collègues pairs extérieurs au programme, et un rapport sur les résultats. Contrairement à l'audit, une évaluation des programmes peut se limiter à un seul programme donné et ne pas inclure une visite du site par les évaluateurs externes. Dans ce rapport, le terme « autoévaluation » est synonyme à « évaluation des programmes ».
- *La délivrance de licences* est un processus d'octroi d'une autorisation à un nouvel établissement pour lancer ses activités ou à un programme donné. C'est parfois un processus d'étape au cours duquel un établissement doit traverser un certain nombre de phases avant d'obtenir une licence complète. En Tanzanie, par exemple, les demandes de création des nouveaux établissements doivent passer par quatre étapes d'octroi de licence, chacune comportant des exigences précises : autorisation provisoire de création, certificat d'inscription provisoire, certificat d'inscription définitif et enfin le certificat d'agrément.
- *Etablissements d'enseignement supérieur* (EES). Ce sont des établissements de l'enseignement supérieur habilités à délivrer des diplômes. Il s'agit des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur, comme par ex. l'Institut Ghanéen d'Administration Publique (GIMPA).

L'équipe d'étude a remarqué que dans plusieurs pays africains, le terme agrément renvoie aux universités publiques qui ont été créées par des lois du Parlement, par des ordonnances ou par décrets. Ils sont "agréés" *de jure* (par la loi) et non pas à la suite d'un contrôle par les pairs, d'une visite du campus, et d'un rapport d'évaluation de l'établissement. De même, il a été noté que le terme audit, comme celui d'agrément, est utilisé de manière ambiguë pour décrire une série d'évaluations de certains aspects d'un établissement au lieu de l'établissement tout entier. Pour les besoins de cette étude, un établissement est considéré comme avoir été agréé ou audité lorsqu'il a été soumis aux processus qui suivent :

- Une auto-analyse préparée par l'établissement ou par le programme
- Un processus d'évaluation par les pairs, y compris une visite du campus. L'évaluation est basée sur les normes ou sur les critères arrêtés par l'organisme d'assurance qualité ou dans le cas d'un audit par l'établissement lui-même.

- Un rapport rédigé sur la visite du campus qui porte sur la qualité des normes académiques des établissements, les processus d'assurance qualité, et les recommandations aux fins d'amélioration.
- Et, et pour l'agrément (et non l'audit), une décision par une agence nationale habilitée sur la base de l'évaluation, d'agréer ou de refuser l'agrément, ou lui assigner un statut intermédiaire de candidat à l'agrément ou à l'essai.

C'est essentiellement le modèle d'assurance qualité vers lequel semble converger la communauté internationale (y compris les pays africains qui ont servi de cas d'étude). Comme il est argumenté plus loin dans ce rapport, l'accomplissement de toutes ces tâches nécessite des moyens considérables, qui tout simplement n'existent pas dans la plupart des pays africains. D'autres alternatives à prendre en considération sont débattues dans les sections suivantes.

Les principales conclusions de ce rapport peuvent constituer une base d'interventions du renforcement des moyens et/ou servir de guide aux décideurs et aux intervenants dans l'enseignement supérieur, à la mise sur pied des systèmes d'assurance qualité. Le rapport est divisé en huit chapitres, avec des suggestions pour d'éventuelles prochaines étapes dans le dernier chapitre. Le sujet de chacun d'entre eux est mentionné ci-dessous :

- Le chapitre 1 présente le rapport et défini les termes clés qu'il utilise.
- Le chapitre 2 considère la qualité de l'enseignement supérieur comme véritable socle pour le développement économique et social de l'Afrique. Commençant par une revue historique de l'assurance qualité en Afrique, il explique pourquoi il est nécessaire et urgent pour l'Afrique d'accorder aujourd'hui plus d'attention à l'assurance qualité.
- Le chapitre 3 présente une situation analytique du statut des systèmes d'assurance qualité au niveau des établissements et au niveau national, et débat également sur le rôle des associations professionnelles dans l'assurance qualité. Ce chapitre contient aussi une évaluation succincte des efforts en cours pour encourager la collaboration régionale sur l'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Afrique, y compris des leçons qui découlent de ces initiatives.
- Le chapitre 4 explore les implications financières de l'application des systèmes d'assurance qualité et identifie les facteurs principaux des coûts.
- Le chapitre 5 analyse les défis des systèmes d'assurance qualité sur le continent et met l'accent sur des possibilités de réforme.
- Le chapitre 6 cherche à extraire ce que l'on pourrait appeler des *pratiques prometteuses*, c'est-à-dire des pratiques qui réussissent à résoudre certains des défis mentionnés dans les chapitres précédents et/ou susceptibles d'émulation.
- Le chapitre 7 dresse un résumé des principales conclusions et des options recommandées pouvant être prises en considération par les établissements, les gouvernements, la Banque mondiale, et les autres partenaires de développement dans leurs efforts visant à améliorer l'enseignement supérieur en Afrique.

Copyrighted material

CHAPITRE 2

Plaidoyer pour un enseignement supérieur de qualité

Pourquoi un enseignement supérieur de qualité est-il si important en Afrique ?

L'importance croissante de l'enseignement supérieur pour la compétitivité et le développement économique. Les changements apportés par la transition à la nouvelle économie du savoir ont créé une demande pour des niveaux de compétences supérieures dans la plupart des professions. Un nouveau champ de compétences comme l'adaptabilité, le travail en équipe, les aptitudes de communication et la motivation pour la formation continue sont devenues vitales. Ainsi, des pays souhaitant évolués vers l'économie du savoir sont appelés à entreprendre des réformes pour rehausser la qualité de l'éducation et de la formation à travers des changements des contenus et des méthodes pédagogiques. Des études récentes ont démontré que pour les pays en développement, l'enseignement supérieur peut jouer un rôle de « rattrapage » clé dans l'accélération du taux de croissance et l'augmentation des potentialités de production d'un pays (Bloom, Canning, et Chan 2006). La communauté internationale accorde également une attention particulière à cette nouvelle réflexion. Le *Plan d'action de la Banque mondiale pour l'Afrique (2005) souligne l'importance primordiale de l'enseignement post-primaire* dans le développement des compétences pour la croissance et la compétitivité dans les pays à faible et à moyen revenus. Parmi ces actions clés pour 2007–2008, ce plan comporte la supervision et l'évaluation de la qualité de l'enseignement post-primaire, la formation, le développement et l'application des plans opérationnels d'appui de l'IDA à l'enseignement supérieur technique et aux établissements d'enseignement supérieur et de recherche dans 8 pays africains au moins d'ici la fin de l'année 2008 (Banque Mondiale 2005).

L'enseignement supérieur est indispensable pour la réalisation de l'EPT et des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Les établissements d'enseignement supérieur

enseignent une grande variété de disciplines essentielles en vue d'une application effective des OMD. Il s'agit des domaines clés liés à la santé, l'agriculture, la science et la technologie, l'ingénierie, les sciences sociales et la recherche. En outre, grâce à la recherche et les services de conseils, ils contribuent à la formulation des politiques nationales et internationales. Par exemple, dans le cadre des objectifs de L'Education Pour Tous (EPT), bien que la Ligue des Universités Mondiales avait déjà conclu en 1993, lors de la Conférence de ses recteurs, que « les universités ne peuvent pas se désintéresser de la crise de l'éducation », les relations entre les établissements d'enseignement supérieur et l'EPT en Afrique n'ont pas été de premier ordre. Ceci soulève la question de savoir si la formation octroyée par les établissements d'enseignement supérieur correspond à la nouvelle vision prônée par l'EPT et, en général, aux nouvelles demandes émergentes de l'agenda mondial. Une croissance basée sur la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur pourrait contribuer au renforcement des liens entre l'enseignement supérieur et les différents OMD et, plus généralement, avec les besoins du marché du travail.

L'appui à d'autres niveaux d'éducation et de compétences. L'enseignement supérieur joue un rôle clé dans le soutien apporté à d'autres niveaux d'éducation (Hanushek et Wossman 2007). Ceci va de la production d'enseignants pour les établissements secondaires et autres établissements d'enseignement supérieur, à la formation des gestionnaires de l'éducation et à la conduite de la recherche visant à améliorer les performances du secteur. D'après une étude récente, la faible qualité et l'absence d'une masse critique de diplômés au niveau des établissements secondaires réduit la productivité des travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur et anéantit l'ensemble des mesures incitatives pour les investissements dans l'éducation (Ramcharan 2004). L'étude démontre également que la présence d'un travailleur diplômé de l'ES dans un service entraîne une augmentation de la productivité des autres travailleurs de niveau de compétences moyennes.

L'augmentation du volume des investissements pour en accroître l'accès. Le défi de l'Afrique de créer des économies du savoir est d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et d'accroître en même temps le nombre des personnes formées à des niveaux de haute qualité dans des domaines appropriés. Les données actualisées dans ce domaine ne sont pas particulièrement bonnes. Des exemples nombreux démontrent comment la croissance rapide du nombre des étudiants dans les établissements d'ES a entraîné en même temps une baisse considérable de la qualité de l'éducation. Comme l'illustre l'encadré 1, même les bénéficiaires de l'enseignement supérieur commencent à exiger la qualité.

Pourquoi les systèmes d'assurance qualité dans l'ES sont nécessaires ?

Chaque nation et ses diplômés de l'enseignement supérieur évoluent dans un environnement façonné selon leurs propres besoins local et national et d'après leurs attentes et les normes internationales. Avec la mondialisation, l'impact des normes internationales augmente et les demandes du public pour plus de transparence et de responsabilisation sont de plus en plus croissantes. Les éducateurs et les décideurs sont appelés à mettre sur pied des normes adéquates qui s'inspirent et reflètent leur histoire singulière, leurs besoins, et les attentes de leurs intervenants. Par ailleurs, ils auront à mettre en place des mécanismes pour renforcer ces normes et suivre de près les performances de leurs systèmes d'enseignement supérieur afin de prendre des mesures appropriées et opportunes pour s'adapter aux nouvelles réalités.

Encadré 1. Reconnaissance du problème de qualité de l'ES en Afrique—l'exemple éthiopien

« Un des problèmes majeur de l'éducation en Afrique ce n'est pas, comme beaucoup le pensent—l'universalité; il s'agit plutôt d'un problème de qualité. L'Afrique a besoin de penseurs, de spécialistes en science, de chercheurs, de véritables éducateurs qui peuvent contribuer potentiellement au développement de la société. La plupart des bailleurs de fonds définissent le succès de l'éducation en Afrique en se basant sur le nombre d'étudiants qui sortent et s'inscrivent dans les écoles. La question quantitative est bien sûr un problème qui mérite toute attention, mais elle ne doit pas constituer le seul point focal de l'intervention en matière d'éducation en Afrique. La manière dont une ressource africaine pourrait être mieux utilisée par un étudiant africain pour le développement de l'Afrique devrait être la préoccupation majeure ».

Demeke Yeneayhu, Etudiant, Université d'Addis Abeba, Ethiopie, 2006

Les principaux facteurs qui sous-tendent l'actuelle démarche pour le renforcement de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique sont analysés dans les paragraphes suivants.

Demande croissante de l'enseignement supérieur et augmentation des contributions du privé

Depuis la fin des années 1980, le marché global de l'enseignement supérieur a connu un taux de croissance annuel moyen de 7 % par an. Dans le monde entier, plus de 80 millions d'étudiants du supérieur poursuivent leurs études avec l'assistance de 3,5 millions de personnes supplémentaires employées dans l'enseignement et dans les tâches associées. Les revenus annuels au titre des droits d'inscription s'élevaient à plus de 30 milliards de dollars américains, provenant de plus en plus de sources privées. En Corée du Sud, par exemple, 75 pour cent de l'offre d'enseignement supérieur est financé par des fonds privés. En Australie, les droits d'inscription contribuent à hauteur de plus de 4 milliards de dollars américains par an au PIB, dépassant les revenus provenant des principaux produits agricoles du pays—la laine et le blé. Les Etats-Unis accueillent actuellement près de 586 000 étudiants étrangers, la plupart s'acquittant des droits d'inscription et de frais de scolarité. Les dépenses annuelles globales dans l'enseignement supérieur s'élèvent à près de 300 milliards de dollars américains, soit 1 % de la production économique mondiale (Materu 2006). En l'absence d'un système robuste pour s'assurer que les programmes offerts sont appropriés aux besoins socio-économique de la société, un système d'ES caractérisé par un mécanisme de promotion et de suivi de responsabilisation des établissements devant leurs intervenants (étudiants, parents, gouvernements et autres promoteurs) s'impose.

Croissance rapide des effectifs dans l'enseignement supérieur en Afrique et inadéquation des sources de financement

Cette tendance globale se reflète sur le continent africain. Entre 1985 et 2002, le nombre d'étudiants du supérieur a augmenté de 3,6 fois (passant de 800 000 à près de 3 millions),

soit en moyenne d'environ 15 % par an. Cette tendance a été initiée par le Rwanda (55%), la Namibie (46%), l'Ouganda (37%), la Tanzanie (32%), la Côte d'Ivoire (28%), le Kenya (27%), le Tchad (27%), le Botswana (22%) et le Cameroun (22%) (Materu 2006). Dans la mesure où l'investissement public n'a pas été en mesure de suivre ce rythme effréné, l'investissement privé est intervenu et croît constamment en Afrique. Sur près de 300 universités fonctionnant aujourd'hui en Afrique subsaharienne, près d'un tiers sont financées par des fonds privés. La majorité d'entre elles ont été créées en l'an 2000. La participation du privé dans l'enseignement supérieur a sans doute contribué de manière significative à l'absorption de la forte demande, et compte pour environ 20 % des effectifs dans certains pays. Toutefois, dans plusieurs circonstances, il existe une perception selon laquelle les établissements privés sont plus orientés vers la recherche du profit et l'éducation offerte par ces établissements est de moindre qualité par rapport au niveau d'éducation offert dans les établissements publics de l'enseignement supérieur. Cette étude n'a pas pu apporter de preuves pour étayer cette conception, surtout parce que le personnel et l'état des infrastructures dans certaines établissements publics d'enseignement supérieur suscitent des doutes sur la qualité de l'éducation offerte par ces établissements. Un système d'assurance qualité général pourrait servir comme base de comparaison entre la qualité offerte dans les établissements publics et privées. Ceci pourrait en retour constituer un défi pour les établissements publics afin de les amener à accorder plus d'attention à la qualité ainsi qu'à accroître la confiance du public vis-à-vis des établissements d'ES privés, attirant par conséquent beaucoup d'investisseurs privés sur le marché de l'enseignement supérieur.

Exigences de plus de transparence et de responsabilisation

Dans les établissements publics d'enseignement supérieur, les droits d'inscription des étudiants contribuent de manière significative au budget de fonctionnement. A l'Université de Nairobi, la participation des étudiants à travers les frais d'inscription a contribué à hauteur de 37 % à son budget de fonctionnement en 2002 (Kiamba 2003). Au Ghana, les droits d'inscription des étudiants ont contribué à 31 % du budget de l'université en 2005 (Adu et Orivel 2006). Dans la toute récente Université de Gambie, les droits d'inscription des étudiants représentaient environ 70 % de l'ensemble des dépenses en 2003/2004 (Université de Gambie 2005). Les pays comme la Tanzanie, l'Ouganda et le Zimbabwe sont dans la même logique. Bien que ce régime de participation ait souvent rencontré une certaine résistance des étudiants, il a apporté des financements nécessaires pour suppléer à l'insuffisance des subventions gouvernementales. La résistance au partage des coûts est en partie due à un manque de mécanismes adéquats pour assurer la transparence dans l'utilisation des ressources et le rapport de ces ressources avec la qualité des résultats de ces établissements. Un système d'assurance qualité efficace favorise la transparence et la responsabilisation dans la mesure où les établissements sont appelés à s'ouvrir à un contrôle externe conduit par des pairs, les associations professionnelles et les agences nationales d'AQ, là où elles existent. Un bon classement attribué par un organisme externe est également susceptible d'augmenter le moral des étudiants et leur engagement vis-à-vis de leur établissement, et de les amener ainsi à contribuer plus facilement au coût de leur formation. Les mesures concernant la transparence et la responsabilisation sont également appréciées par les gouvernements, qui doivent mieux savoir comment leurs ressources sont dépensées.

Nécessité des réformes dans l'enseignement supérieur pour faire face aux nouveaux défis

L'assurance qualité peut jouer un rôle catalytique clé dans l'application des réformes pour revitaliser les systèmes d'enseignement supérieurs faibles. En dépit des variations des préférences culturelles et politiques, des différences dans les styles de leadership au sein des gouvernements à diverses phases de développement, il se dégage un consensus sur l'inadéquation des méthodes de contrôle académique traditionnel face aux défis d'aujourd'hui et des assurances plus explicites au sujet de la qualité sont plus que nécessaires (El-Khawas, DePietro-Jurand, et Holm-Nielsen 1998). L'encadré 2 démontre comment la Roumanie a répondu aux exigences de réforme.

Encadré 2. Leçons des réformes de l'enseignement supérieur en Roumanie

Une stratégie de réforme du secteur de l'éducation de 1994 introduite par le gouvernement roumain a conduit à la loi sur l'éducation de 1995. La nouvelle loi a remplacé le contrôle centralisé du Ministère de l'éducation (MDE) par un système de supervision à travers des conseils d' « organisations tampons ». Ceci a été possible grâce à la décentralisation des fonctions professionnelles et politiques du MDE au profit de quatre conseils intermédiaires semi-autonomes : le ***Conseil national d'accréditation et d'évaluation des programmes, le Conseil national des grades académiques et des diplômes, le Conseil de financement de l'enseignement supérieur et le Conseil de recherche des universités.***

L'enseignement supérieur est maintenant plus apte à répondre aux besoins des économies de marché émergentes. Ceci a été accompli grâce au changement du contenu des programmes, au réajustement du volume des programmes et à l'introduction de plus de souplesse. De nouvelles filières comme le commerce et les économies macroéconomiques et microéconomiques modernes ont été introduites, alors que d'autres filières, comme la planification centrale, ont été supprimées. L'excès de spécialisation et le surplus d'effectifs enregistrés dans certaines filières techniques et d'ingénierie ont été ajustés et des programmes interdisciplinaires ont été mis en place. La flexibilité s'est accrue avec l'introduction de programmes courts, les programmes de recyclage et la formation continue.

Par ailleurs, la revitalisation des programmes académiques, grâce au Conseil d'agrément, veille aux normes de haute qualité, plus particulièrement dans les nouvelles universités publiques et privées. La qualité des facultés, dans les domaines à forte croissance, est mise à niveau à travers le développement des programmes de troisième cycle pour former la prochaine génération de personnel académique, alors que le Conseil national de la recherche finance le développement de nouveaux programmes de 3ème cycle et la recherche associée.

Source: Banque Mondiale (1996).

Nouvelles méthodes d'approches face aux défis

Les avancées récentes enregistrées dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication ont entraîné des changements dans les méthodes d'enseignement. L'utilisation des différentes formes d'enseignement en ligne et par correspondance (EOD) est en hausse. Les possibilités d'enseigner et d'apprendre partout dans le monde, quelle que soit la localisation géographique par rapport à la source de livraison, existent. L'éducation en ligne évolue, même dans les établissements « traditionnels en briques et mortier ». ces nouvelles méthodes rendent l'enseignement supérieur « sans frontières »—les étudiants

ont la possibilité d'avoir accès aux études supérieures hors de leurs frontières nationales et les fournisseurs de l'ES sont en mesure de joindre les étudiants partout dans le monde sans avoir besoin d'obtenir une quelconque autorisation d'une autorité locale. Il s'agit d'un développement positif surtout pour les pays qui ne peuvent pas investir dans des bâtiments en dur (par ex. les petits pays ou les économies faibles) pour satisfaire la demande sociale croissante. Toutefois, à cause de l'absence d'un système d'AQ efficace, les consommateurs ne disposent pas d'éléments fiables pour choisir entre les différentes offres sans frontières, et le gouvernement ne dispose pas d'un mécanisme pour amener ces fournisseurs à être responsables de la qualité de leurs programmes.

En Afrique, l'attention est de plus en plus accordée au renforcement des moyens dans le domaine de l'enseignement à distance. La région abrite actuellement quatre universités à distance et projette de créer au moins deux autres dans un avenir proche. Par ailleurs, l'offre d'éducation « par correspondance » de la part de certaines universités traditionnelles est en hausse constante. En Tanzanie, L'université à distance de Tanzanie (OUT) est actuellement la plus grande université du pays, 15 ans seulement après sa création. L'université virtuelle d'Afrique (UVA), qui était d'abord parrainée par la Banque Mondiale, est actuellement reconnue comme leader en matière d'éducation à distance et en ligne (ODEL) en Afrique, avec un réseau étendu de plus de 20 pays d'expressions française et anglaise en Afrique. S'il est vrai qu'il existe un degré de familiarité avec les mécanismes d'assurance qualité, en ce qui concerne les systèmes d'enseignement à distance traditionnels (par correspondance) sur le continent, les nouvelles méthodes d'enseignement constituent des défis dans la mesure où il existe ni normes, ni expertise disponibles actuellement pour en réguler la qualité.

La compétition de plus en plus croissante et l'apparition de cycles de formation courts exigent une amélioration continue

L'enseignement supérieur est devenu plus compétitif avec l'implication du secteur privé, une demande de plus en plus croissante de responsabilisation, des financements publics limités, et le développement de l'enseignement supérieur sans frontière. La concurrence dans les pays développés pousse certains établissements à rechercher de nouveaux marchés dans les pays en développement. Certains ont mis sur pied des campus satellites, ou ont développé des partenariats avec des établissements locaux dans les pays en développement pour y offrir leurs programmes de formation dans des domaines ayant des débouchés, par exemple en gestion des entreprises et en technologies de l'information. En raison de la forte reconnaissance et de la demande sur le marché de diplômes étrangers, ainsi que la certitude de les obtenir dans les délais prescrits, sans crainte de mouvements de grève des étudiants, ces « diplômes de marque » deviennent de plus en plus populaires, et constituent même un défi pour les universités locales dans certains pays. Il existe, en outre, le phénomène de plus en plus croissant de classement des universités au niveau international, où presque aucun établissement africain figure dans les 500 premiers. Au reste, dans la mesure où les étudiants et les parents s'intéressent de plus en plus à la qualité et au classement lors du choix des programmes d'études universitaires (surtout quand cela implique le paiement de droits d'inscription), les établissements d'enseignement supérieur africains sont susceptibles de régresser davantage s'ils ne prennent pas de dispositions pour accorder une plus grande attention à l'amélioration de la qualité. Un système adéquat d'assurance qualité aux niveaux

des établissements et au niveau national permettrait de suivre attentivement et de manière continue le développement de nouvelles connaissances et obligerait les établissements à actualiser leurs programmes et leurs méthodes d'enseignement et d'apprentissage pour s'assurer que leurs diplômés ont les connaissances et les compétences adaptées aux besoins du marché du travail actuel et futur.

L'accroissement de la collaboration régionale nécessite une harmonisation des qualifications et des grades

L'émergence de blocs économiques régionaux et les opportunités créées grâce à l'inclusion de l'ES dans l'Accord général sur le commerce des services (GATS) ont généré de nouvelles initiatives régionales et internationales visant à favoriser la mobilité des étudiants et des travailleurs, tout en respectant l'autorité dont dispose chaque pays à réguler la qualité de son système d'enseignement supérieur. Le Processus de Bologne au sein de l'Union européenne en est le parfait exemple.[7] L'harmonisation des programmes d'études, des années d'étude et des diplômes des établissements d'enseignement supérieur est également considérée comme un moyen de renforcer l'unité entre les peuples d'un bloc régional donné—une cohésion susceptible de produire des effets positifs sur le commerce, la paix et la sécurité.

L'effet du processus de Bologne est en train d'être ressenti en Afrique. S'agissant de cette initiative, les Chefs d'états de six pays regroupés au sein de la *Communauté économique et monétaire de L'Afrique centrale (CEMAC)*[8] ont décidé en 2005 d'adopter le système *Licence, Master, Doctorat (LMD) afin d'harmoniser et d'uniformiser le* système d'enseignement supérieur dans la sous-région. Plusieurs autres pays francophones ont adopté le système LMD par la suite, l'objectif étant de procéder au lancement de la *Licence* (l'équivalent du Bachelor Degree) en 2006/2007, du *Masters* en 2007/2008 et du *Doctorat* en 2009/2010. En dépit des contraintes de moyens, la transition vers le système LMD se présente aujourd'hui comme un facteur d'unité susceptible d'avoir un effet positif au niveau de la collaboration régionale entre les pays impliqués. Par ailleurs, dans la mesure où le système LMD est similaire au système d'enseignement supérieur anglo-saxon, ce changement pourrait favoriser davantage la collaboration et la mobilité entre les pays francophones et anglophones d'Afrique.

D'autres régions s'emploient à des efforts similaires. La Région Asie-Pacifique a mis sur pied un réseau d'assurance qualité—le Réseau pour la Qualité Asie-Pacifique (APQN)[9]—afin de promouvoir la mobilité des étudiants et des travailleurs intellectuels au sein de cette région. Les pays d'Amérique latine et les Caraïbes (LAC) ont également initié un réseau (RIACES). Au niveau global, le Réseau international des agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (INQAAHE) a été créé en 1991 pour promouvoir le partage des

7. Le Processus de Bologne avait été lancé en 1999 pour établir une zone commune d'ES au sein de l'Union européenne d'ici 2010. Actuellement, 45 pays y participent. Le but est de favoriser la mobilité des étudiants parmi les pays à travers l'harmonisation des systèmes d'ES, d'augmenter l'attractivité de l'ES Européen et d'améliorer la qualité de l'ES pour le développement de l'Europe (www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/EHEA2010/BolognaPedestrianen.asp).

8. Les pays membres de la CEMAC sont : le Cameroun, la République Centrafricaine, le Congo, le Gabon, la Guinée Equatoriale et le Tchad. La déclaration sur la décision d'introduire le système LMD a été signée en février 2005 par les Chefs d'Etat de ces pays.

9. Pour en savoir plus au sujet d'APQN, veuillez consulter le site : www.apqn..org

connaissances et l'expérience en assurance qualité. Toutefois, l'efficacité de ces réseaux en assurance qualité ne peut s'évaluer qu'en termes d'efficacité des systèmes nationaux d'assurance qualité. Par conséquent, le renforcement des systèmes de qualité aux niveaux national et des établissements est d'une importance stratégique primordiale.

En Afrique, le système d'enseignement supérieur est en grande partie le résultat d'un héritage colonial, de péripéties socio-économiques postcoloniales, et de récents développements dans les méthodes d'enseignement qui ont simplifié l'offre transfrontalière. Il en résulte l'apparition d'une mosaïque de systèmes d'enseignement répartie sur la base des langues (anglophone, francophone, lusophone et arabophone), chacun avec sa propre structure et une diversité de programmes d'études, de qualifications et de diplômes. Toutefois, en dépit de ces différences, des efforts communs sont en train d'être faits pour favoriser l'unité dans la région à travers la promotion de l'accès à l'enseignement supérieur. La reconnaissance mutuelle des diplômes et la création d'un cadre commun de transfert de crédits constituent un principal moyen de promotion de la mobilité dans les systèmes d'éducation des pays[10] africains. Un engagement régional pour la qualité est également évident grâce à l'institutionnalisation des mécanismes d'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Afrique[11]. Une attention particulière sur l'AQ pourrait susciter une prise de conscience sur l'importance de ce sujet, tout en créant les moyens et les mesures incitatives pour participer à ces initiatives régionales.

Un enseignement supérieur de qualité pourrait ralentir la fuite des cerveaux

La plupart des émigrants sont généralement attirés à l'étranger par la qualité et le statut de l'enseignement supérieur offerts dans ces pays. Toutefois, à la fin de leurs études, très peu retournent dans leurs pays pour mettre en pratique les compétences acquises. Encore plus inquiétant est le fait que l'Afrique subsaharienne (ASS), qui est l'une des régions les plus pauvres du monde, possède le plus grand taux d'émigration de travailleurs intellectuels du monde. Ce taux est passé de 23 % en 1990 à 31,4 % en 2000 (Docquier et Marfouk 2005). Ceci aggrave énormément le manque de compétences essentielles et démobilise les autres niveaux de compétences moyennes ou inférieures à cause du manque de personnel d'encadrement.

Le débat sur les effets positifs de l'émigration des compétences (fuite des cerveaux) sur les économies des pays pourvoyeurs reste indécis. Ainsi, en émettant l'hypothèse que les autres facteurs qui influencent la cause des migrations demeurent constants, l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique devrait certainement favoriser l'attrait des établissements locaux et accroître par conséquent le nombre d'étudiants qualifiés poursuivant leurs études chez eux. Ceci pourrait, en retour, favoriser la disponibilité de compétences humaines hautement qualifiées. Cependant, si l'AQ peut favoriser l'har-

10. La Convention d'Arusha établie par les Chefs d'états africains en 1981 est une Convention régionale sur la reconnaissance des programmes, des diplômes, des certificats, des années d'études et autres qualifications académiques dans l'enseignement supérieur en Afrique. Elle n'est pas encore entrée en vigueur parce que la majorité des états ne l'ont pas encore ratifiée. L'AAU entend l'actualiser pour susciter une large ratification.

11. L'AAU planifie de lancer une initiative majeure sur la collaboration régionale en AQ conduisant probablement à l'établissement d'un réseau africain de partage des savoirs sur l'assurance qualité dans l'ES.

monisation des diplômes et des compétences dans le souci de faciliter la mobilité, comme c'est le cas avec le Processus de Bologne, elle peut aussi alimenter la migration des travailleurs intellectuels.

Quelle a été la réponse de l'Afrique face aux défis de la qualité ?

Comme partout ailleurs dans le monde, la quête de la qualité a toujours été une priorité dans l'enseignement supérieur en Afrique. Toutefois, jusqu'à récemment, la tension entre les pressions politiques pour étendre l'accès d'une part et le désir des universitaires dans les EES de maintenir la qualité d'autre part, n'ont pas favorisé le développement serein d'une culture de qualité. Des changements dans les mécanismes d'assurance qualité ont été motivés au cours des années par des facteurs comme la croissance rapide des effectifs pour satisfaire la demande sociale croissante. Ceci a réduit considérablement les financements publics de l'enseignement supérieur au moment où les effectifs augmentaient à toute allure pour compenser l'accélération de la fuite des cerveaux[12]. Mais la forte implication récente du secteur privé a apporté un soulagement du côté des gouvernements, des établissements, des employeurs et du public dans une moindre mesure, afin d'accorder plus d'attention à la qualité de l'éducation. Une analyse des développements de l'assurance qualité en Afrique, y compris les défis actuels et les opportunités de renforcement des moyens, est traitée dans les sections suivantes.

12. Le coût des pertes pour l'Afrique du Sud résultant de la fuite de cerveaux vers la Nouvelle-Zélande au milieu des années 90 a été évalué à 50 millions de rands. Communication personnelle des résultats de recherche : Daniel J. Ncayiyana, 15 avril 2006. Cf. aussi Saffu (2006), p. 15–16, à propos des insuffisances et la fuite des cerveaux des professionnels.

Copyrighted material

CHAPITRE 3

L'état de l'assurance qualité en afrique

Bref historique

L'affiliation était la première forme d'AQ dans l'enseignement supérieur en Afrique

L'histoire de l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique date de la création des premières universités sur le continent (par ex. Fourah Bay College en Sierra Leone en 1827), toutes affiliées aux universités partenaires basées dans les pays colonisateurs (le Royaume-Uni, la France et le Portugal). L'Université de Dakar, aujourd'hui l'Université Cheikh Anta Diop au Sénégal, était considérée comme faisant partie intégrale du système d'enseignement supérieur français jusqu'à la fin des années 1960. La qualité de l'éducation dispensée dans ces universités était assurée par les Conseils d'administration de ces établissements et des facultés. Grâce à l'affiliation, ces établissements sont automatiquement devenus membre des systèmes d'assurance qualité britannique, français, portugais et autres à travers leurs universités partenaires. Ces établissements étaient soumis au même type d'assurance qualité que celui effectué dans les universités en Grande-Bretagne ou dans d'autres pays européens, y compris les examinateurs extérieurs et d'autres aspects de ces systèmes.

Au fur et à mesure que de nouvelles universités se créaient, certaines d'entre elles s'affiliaient à ces universités extérieures. Au cours des années, certaines des premières universités, comme l'Université de Cape Town, sont devenues des mentors pour les jeunes universités de l'Afrique du Sud, comme ce fut le cas avec l'Université de Fort Hare, qui était affiliée à Rhodes University. Même avec l'affiliation, un degré d'autonomie était encore maintenu. Ainsi, l'assurance qualité était considérée d'abord au niveau de la faculté et des organes de supervision de chaque université.

L'intervention accrue de l'Etat après l'indépendance a souvent favorisé l'accès au détriment de la qualité

Avec l'indépendance, le rôle de l'autorité de l'Etat sur l'enseignement supérieur s'est accru. Plusieurs départements ministériels en charge de l'éducation se sont intéressés aux universités en affirmant davantage leurs pouvoirs de contrôle sur leur administration et leurs organes dirigeants. Ceci n'a pas toujours été fait avec le souci de l'assurance qualité. En fait, dans certaines situations, le rôle accentué de l'Etat a plutôt contribué au déclin de la qualité de l'enseignement supérieur, dans la mesure où le souci d'avoir un contrôle politique sur l'éducation, les nominations à des postes de responsabilité et d'administration ont été faites sur la base pure de considérations politiques, et non suivant le mérite.

Durant la période juste après l'indépendance, plusieurs ministères et départements en charge de l'éducation ont reçu l'autorité légale et le pouvoir de supervision sur l'enseignement supérieur, bien que ce pouvoir varie considérablement d'un pays à un autre[13]. Certains gouvernements ont créé des structures fortement centralisées pour s'occuper de l'enseignement supérieur (comme au Cameroun, au Nigéria et à Madagascar). D'autres ont octroyé une plus grande autonomie à l'éducation publique et/ou privée, soit par légalement ou sous forme d'actions (comme en Guinée, au Libéria et au Congo, cf. Bloom, Canning, et Chan 2006). Les gouvernements nationaux ont leurs intérêts qui ne cadrent pas toujours avec ceux des universités. Il s'agit de l'accès accru, l'attente des contributions de l'université au développement de la nation, et dans certains cas, le désir de contrôler la dissension politique, qui a souvent été considérée comme provenant des universités.

Le système d'examinateur extérieur donne plus de légitimité et de crédibilité aux résultats des examens

Le système d'examinateur extérieur, là où il existe, permet de s'assurer que les programmes académiques et les examens de fin d'études ont été couverts par ceux chargés de veiller sur le respect des normes académiques. Dans plusieurs universités, les examinateurs extérieurs ont une très grande influence sur la note finale et ceci apporte plus de crédibilité et de légitimité à la mention finale aux yeux des étudiants, de l'établissement et du public. Même avant l'actuel processus, quelques exemples d'agréments d'universités africaines par des examinateurs étrangers étaient remarquables. Il s'agit de l'Université d'Asmara en Erythrée en 1960 par le Conseil supérieur de l'institut des universités italiennes, et de l'Université d'Afrique du Sud (UNISA) par le Conseil pour l'éducation et la formation à distance, une structure d'agréments de l'éducation à distance américaine, en 1992.

S'il est vrai que le système d'évaluation extérieure a continué d'assurer un niveau de qualité dans plusieurs pays bien après la fin de l'ère coloniale—avec l'utilisation fréquente d'examinateurs des Etats africains voisins—, il a commencé à s'affaiblir dans les années 80 et 90. Ceci a été dû à la croissance des effectifs, aux difficultés qui l'ont accompagné (par ex. l'incapacité de l'examinateur de lire toutes les copies d'examen de classes à effectifs pléthoriques) et au coût élevé du système en soi avec l'augmentation du prix du transport aérien et de l'hébergement d'un grand nombre d'examinateurs.

13. Pour de plus amples informations, cf. Bloom, Canning, et Chan (2006), annexes B et C, qui retracent la croissance de l'autorité légale et la pratique des gouvernements africains dans l'enseignement supérieur.

La baisse des dépenses publiques par étudiant entre les années 80 et 90 a entraîné le déclin de la qualité

La croissance rapide du nombre d'étudiants dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur en Afrique au cours des années 80 et 90 a créé de nombreux problèmes. Au Ghana par exemple, le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur est passé de 11 857 en 1991/1992 à 63 576 en 2003/2004, soit une augmentation de plus de 400 %.[14] Le Nigéria a enregistré une expansion considérable au niveau du nombre de ses universités : de 6 en 1970 à près de 240 établissements d'enseignement supérieur avec un effectif de plus de 1,5 million d'étudiants en 2006 (Okebukola 2006). Cette croissance rapide a produit des effets négatifs sur la qualité de l'enseignement (Jibril 2006). Alors que le nombre d'étudiants annuel ne faisait qu'augmenter, on enregistrait une chute drastique des dépenses publiques par étudiant au cours de la même période avec des effets préjudiciables sur la qualité[15]. Cette situation a été aggravée par des inefficacités dans les systèmes et les politiques de financement ayant peu ou aucun rapport avec la performance. Certes le Nigéria et certains gouvernements sont en train de prendre des mesures pour rétablir la situation, mais cela prendra un certain temps.

Des pressions de participations privées empêchent la mise en place des agences nationales d'AQ

Avec l'absence de mécanismes robustes pour réguler l'enseignement supérieur privé, certains gouvernements ont commencé à faire face au problème de la qualité des enseignements dû à la croissance rapide des établissements d'enseignement supérieur privés dans les années 90. Les problèmes répertoriés sont : l'existence d'établissements privés non autorisés, un personnel académique non qualifié, un cursus inférieur aux normes, et le manque d'infrastructures de base tels que les laboratoires. Par ailleurs, dans la mesure où les employeurs exigent de plus en plus de diplômés bien qualifiés, le gouvernement reconnaissant la nécessité de la compétitivité au plan international et afin de satisfaire aux demandes de sociétés modernes, on assiste à la résurgence du débat sur la nécessité de définir des points de repères au niveau national pour les rapprocher des normes internationales. A ce sujet, Daniel Ncayiyana (2006) note:

> L'enseignement supérieur ne peut pas toujours continuer à « fonctionner comme d'habitude ». L'ancien modèle académique d'assurance qualité ne saurait constituer l'unique modèle pour s'assurer que le public soit bien servi ou que le contribuable veuille une optimisation des ressources.

Par conséquent, la communauté éducative, les gouvernements et les autres intervenants doivent rechercher de nouveaux mécanismes pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur. Dans la mesure où plusieurs départements ministériels et ministères de l'édu-

14. Paul Effah, "Enseignement supérieur privé au Ghana," novembre, 2004, p. 4, comme cité dans Yaw Saffu, chapitre sur le Ghana, p. 1.

15. Le taux des effectifs dans l'enseignement supérieur dans les pays à faible revenu a augmenté en moyenne de 8,8 % dans les années 90, alors que les dépenses publiques ont baissé de 12,3 % durant la même période. (Banque Mondiale 1994, p. 17).

cation se sont vus assigner d'énormes pouvoirs en matière d'enseignement supérieur, il n'est pas surprenant qu'ils soient les principaux acteurs des nouvelles structures d'assurance qualité. Pendant des années, plusieurs d'entre eux ont défié l'autonomie des universités, accordé moins d'importance aux universités et aux membres de leurs facultés que par le passé et ont insisté sur plus de contrôle. En outre, certains départements ministériels et ministères de l'éducation sont devenus le principal moteur du développement de l'enseignement supérieur pour satisfaire la demande croissante d'accès et tirer profit du parrainage politique découlant des marchés de construction, équipements, fournitures et autres nécessités. Ces décisions ont été de plus en plus politiquement motivées et non fondées sur le mérite ou sur la capacité nationale à soutenir de nouveaux établissements d'enseignement supérieur. Au fur et à mesure que le nombre d'établissements a augmenté, des demandes ont été faites dans certains pays pour réclamer leur dispersion géographique (par ex. au Nigéria et en Ethiopie).

La période de croissance rapide dans l'enseignement supérieur a coïncidé avec une période de déclin et d'austérité dans la plupart des pays africains. Ceci a entraîné une baisse ou une stagnation des budgets des universités à un moment où les effectifs augmentaient, couplés à la montée de l'inflation. Dans un certain nombre de pays comme le Nigéria, le déclin de la qualité était tellement considérable que des diplômés avaient des difficultés à trouver un emploi même lorsqu'ils étaient disponibles. Le déclin de la qualité, en particulier l'internationalisation croissante des professions, la prise de conscience de la nécessité de surveiller de près un enseignement supérieur privé qui échappait au contrôle et un ensemble d'autres préoccupations à propos de l'enseignement supérieur, ont contribué à l'émergence d'agences d'assurance qualité dans certains pays. Toutes ont été initiées par des départements et des ministères de l'éducation, souvent avec l'encouragement des responsables des universités et des facultés des établissements tant publics que privés. Ceux-ci étaient également animés par le désir d'arrêter le déclin et de mettre sur pied une nouvelle ère d'enseignement supérieur de qualité et compétitif en Afrique.

L'Afrique francophone a mis en place le premier organisme d'habilitations en ASS—CAMES

Le premier processus formel d'agrément dans l'enseignement supérieur s'est tenu en 1968 en Afrique francophone avec la création du *Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES)* pour, entre autres, harmoniser la reconnaissance et l'équivalence des diplômes entre les nations membres[16]. Aujourd'hui, le CAMES est également responsable de l'agrément des universités privées de même que de la sélection d'un nombre de programmes professionnels. Malgré ce début précoce, la croissance rapide du nombre d'étudiants, l'insuffisance des ressources financières allouées au secteur de l'enseignement supérieur et l'application d'une politique qui permet de consacrer une grande partie de ces ressources au paiement de bourses au profit des étudiants et à d'autres services sociaux subventionnés ont entraîné une décadence réelle et une baisse de la qualité de l'enseignement supérieur offerte dans ces pays durant les années 70 et 80 (Shabani 2006). S'il est vrai que

16. Les 16 pays membres du CAMES sont le Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Madagascar, Mali, Niger, République Centrafricaine, Rwanda, Sénégal, Tchad, et Togo.

certains pays ont déjà, au cours des années 90, entrepris certaines réformes pour faire face à ce déclin, les problèmes mentionnés plus haut existent toujours dans plusieurs pays (Brossard et Foko 2006). Dans les années 80, l'Afrique anglophone, c'est-à-dire le Nigéria et l'Afrique du Sud, ont été les premiers à entrer dans le cercle de l'assurance qualité, notamment dans l'enseignement technique avec le Conseil National pour l'Enseignement Technique (NBTE) créé au Nigéria en 1981 et le Committee of Technikon Principals en Afrique du Sud en 1986.

Les premières agences nationales d'AQ ont été créées lors du déclin de la qualité au cours des années 80

Au niveau de l'université, la première agence nationale d'habilitations a été créée au Kenya en 1985 pour la Commission pour l'Enseignement Supérieur (CHE) à la suite d'une loi du Parlement. CHE est née en raison de la « préoccupation générale » sur la qualité de l'enseignement supérieur et de l'existence de plusieurs établissements offrant des « études supérieures dont les structures et le développement n'étaient ni coordonnés, ni régulés . . .» (CHE 2006). Parmi ses missions étaient l'habilitation et l'inspection des établissements d'enseignement supérieur. Les normes d'habilitations ont été établies en 1989 avec les modalités de création de nouvelles universités. Le processus actuel d'habilitation n'a débuté au Kenya en 1989 que pour les universités privées. L'université catholique d'Afrique orientale fut la première à recevoir son agrément. Aujourd'hui au Kenya, l'agrément est exigé pour les universités privées, les nouvelles universités publiques, les universités étrangères et/ou les autres agences fonctionnant de manière autonome (CHE 2006). Celles créées par le Parlement continuent d'avoir un agrément *de jure*.

Le Nigéria a été le second parmi les pionniers de l'habilitation au niveau universitaire en Afrique. Ses efforts ont pris la forme de programmes d'habilitations (non pas d'agrément par établissement). Le premier exercice d'habilitation a été entrepris par la Commission Nationale des Universités (NUC) en 1990–91, dix années après celui mené au Nigéria par le Conseil national pour l'enseignement technique. Elle avait été créée en 1962 pour veiller sur le système d'enseignement supérieur national. Elle reçut l'autorisation d'accorder des habilitations dans les années 90. Un second tour d'habilitation des programmes a été mené entre 1999–2000, et le troisième en 2005. En particulier, l'opération d'agrément de 2005 incluait aussi le classement des universités basé sur 12 indicateurs de performance (Jibril 2006). Les résultats ont suscité beaucoup d'intérêt de la part des établissements, du public et des employeurs.

Le Cameroun, le Ghana, la Tanzanie et l'Ile Maurice ont créé leurs agences d'assurance qualité entre 1991 et 1997. Pendant une période initiale, toutes ces agences se sont limitées à habiliter les universités privées. Au Cameroun, le processus est conduit sous les auspices de la Commission Nationale sur l'Enseignement Supérieur Privé (CNESP), mais la décision finale pour l'agrément est prise par le Ministre de l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, seuls deux établissements ont été entièrement agréés au Cameroun. Le Ghana a institué le système d'habilitations en 1993 avec l'agrément effectif de l'école polytechnique et des universités privées en 1996, suivi des universités publiques en 2005. Le Conseil national des habilitations ghanéen accorde des agréments aux établissements d'enseignement public, privé, étranger et à distance. La Tanzanie vient de modifier sa loi sur l'habilitation afin d'étendre les pouvoirs des agences d'AQ aux établissements publics. L'Ile Maurice a créé

la division d'assurance qualité de la Commission sur l'Enseignement Supérieur (TEC) en 1997, mais n'a commencé le processus d'assurance qualité et des agréments des programmes qu'en 2005. L'Afrique du Sud a commencé en septembre 2001 les préparatifs pour les audits de l'enseignement supérieur et les habilitations avec la création du Comité sur la Qualité de l'Enseignement Supérieur (HEQC) du Conseil de l'Enseignement Supérieur (CHE).

Agences nationales d'AQ : Mandats et processus

Les processus formels d'assurance qualité en Afrique sont des phénomènes récents mais la situation évolue rapidement

L'Annexe 1 fait un résumé du statut de l'AQ dans chacun des 52 pays de l'Afrique. S'il est vrai que près de 25 pays africains pratiquent une certaine forme d'assurance qualité, seul 30 % des pays africains (soit un total de 16) ont créé et rendu opérationnel des agences d'assurance qualité. Les pays ayant établi lesdites agences (y compris le CAMES) sont illustrés dans le tableau 1. La plupart d'entre elles furent créées au cours des dix dernières années, surtout en réponse au déclin de la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique dans les années 80 et à la prolifération d'établissements d'enseignement supérieur privés. Toutes ces agences, à l'exception de cinq, fonctionnent de manière semi autonome avec leurs propres lois, leurs conseils d'administration et leurs budgets. Leurs décisions en matière d'habilitations sont finales. Les autres dépendent fortement de leurs gouvernements, c'est-à-dire que leur gouvernance, leur gestion et leur financement sont scrupuleusement contrôlés par le gouvernement et que leurs décisions sont sujettes à l'approbation gouvernementale (par ex. le Ministre de l'enseignement supérieur au Cameroun). Chaque agence d'habilitation dispose d'un Conseil d'administration, bien que sa composition diffère. Certains comportent beaucoup plus de responsables gouvernementaux et de recteurs de différentes universités alors que d'autres constituent un échantillon assez représentatif des différentes universités, du gouvernement, du milieu des affaires, des professionnels et du public.

Une observation notable qui se dégage est que les pays francophones semblent traîner le pas derrière les pays anglophones en ce qui concerne la mise en place de processus nationaux d'assurance qualité. Alors que les causes sont encore incertaines, ceci pourrait être dû à la supposition par ces gouvernements que la responsabilité d'AQ revient au CAMES. Toutefois, comme il a été conclu lors d'une conférence récente sur l'Enseignement supérieur en Afrique francophone, la qualité reste une préoccupation majeure dans la plupart des pays francophones, et il est nécessaire de lui accorder une plus grande priorité en tant que composante indispensable de la revitalisation de l'enseignement supérieur dans ces pays.

Plusieurs pays (le Botswana, Madagascar, la Tunisie et les Seychelles) sont actuellement sur le point de mettre en place des agences d'assurance qualité. La République Démocratique du Congo a demandé une assistance de la Banque pour renforcer son système d'AQ. Le Zimbabwe a récemment voté une loi créant une agence d'assurance qualité[17].

17. « Le Gouvernement crée l'Agence d'assurance qualité » *The Herald*, 18 février 2006.

Tableau 1. Les agences nationales d'assurance qualité et d'habilitations en Afrique

Pays	Agence	Date de création	Niveau d'Autonomie
16 pays Francophones + la Guinée Bissau	*Canseil Africain et Malgache paur l'Enseignement Supérieur* (CAMES)	1968	Semi
Kenya	Commission pour l'Enseignement Supérieur (Commission for Higher Education—CHE)	1985	Semi
Nigéria	Commission Nationale des Universités (NUC-National Universities Commission)	1990	Semi
Cameroun	Commission Nationale sur l'Enseignement Supérieur Privé (NCPHE)	1991	Non
Ghana	Conseil National d'habilitation (NAB-National Accreditation Board)	1993	Semi
Tanzanie	Conseil d'Accréditation de l'Enseignement Supérieur (HEAC-Higher Education Accreditation Council)	1995	Semi
Tunisie	Comité National d'Evaluation (CNE)	1995	Semi
Ile Maurice	Commission de l'Enseignement Supérieur (TEC-Tertiary Education Commission)	1997	Semi
Botswana	Conseil de l'enseignement supérieur	1999	Semi
Libéria	Commission Nationale sur l'Enseignement Supérieur (NCHE-National Commission on Higher Education)	2000	Semi
Afrique du Sud	Comité d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (HEQC-Higher Education Quality Committee) du Conseil sur l'Enseignement Supérieur (CHE—Council on Higher Education)	2001	Semi
Ethiopie	Agence sur l'assurance qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur (HERQA-Higher Education Relevance and Quality Assurance Agency)	2003	Non
Mozambique	Commission nationale pour l'évaluation et l'habilitation de l'enseignement supérieur (CNAQ-National Commission for Accreditation and Evaluation of Higher Education)	2003	Semi
Soudan	Evaluation and Accreditation Corporation (EVAC)	2003	Non
Egypte	Comité national sur l'assurance qualité et l'habilitation (NQAAC-National Quality Assurance and Accreditation Committee)	2004	Semi
Namibie	Conseil national pour l'enseignement supérieur (National Council for Higher Education—NCHE)	2004	Non
Ouganda	Conseil national pour l'enseignement supérieur (National Council for Higher Education—NCHE)	2005	Semi
Zimbabwe	Conseil national pour l'enseignement supérieur (National Council for Higher Education—NCHE)	2006	Non

Mandats

Le mandat légal des agences nationales d'AQ en Afrique présente plusieurs similarités. Elles ont toutes le pouvoir d'évaluer les établissements et/ou les programmes, d'approuver les nouveaux programmes et d'autoriser (ou de rejeter) les demandes de création d'un nouvel établissement d'enseignement supérieur privé. Comme le montre le Tableau 2, toutes ces agences fixent les normes minimales pour les établissements et/ou les programmes, surveillent de près la performance des établissements examinés et approuvent ou rejettent les autorisations de fonctionnement des établissements étrangers.

Témoignant peut-être d'une forte relation entre ces agences et le gouvernement, certaines agences ont également un rôle consultatif auprès des gouvernements. Dans les cas du Ghana, de l'Afrique du Sud et de la Tanzanie, les agences d'AQ sont en plus responsables de l'assurance d'un accès équitable à l'enseignement supérieur, indépendamment du genre, de la race, de la religion ou du statut économique—une fonction revenant normalement au ministère lui-même. L'agence nationale d'AQ de la Tanzanie a des responsabilités supplémentaires, comme l'approbation des admissions dans les établissements d'ES ou la supervision des transferts entre les établissements—des signes précurseurs vers un cadre de diplômes national. Au Nigéria, l'agence d'AQ est également responsable de l'élaboration des classements des EES—une fonction généralement réservée aux organismes indépendants, séparés du processus d'habilitation. Ceci signifie que les agences d'AQ, à leurs débuts en Afrique, sont responsables de plusieurs fonctions allant au-delà de celles réalisées par une agence de même nature dans des systèmes ES plus développés.

Dans les pays n'ayant pas d'agences nationales d'AQ, le ministère ou le département en charge de l'éducation dispose de l'autorité légale pour veiller sur l'assurance qualité et les habilitations. Mais le cadre de fonctionnement n'est pas toujours formel. Plus précisément, le pouvoir (par ex. d'habiliter les nouvelles institutions privées) est dévolu au Ministre chargé de l'enseignement supérieur, avec (ou parfois sans) une équipe d'appui pour examiner les demandes et prodiguer des conseils au ministre. Au Cameroun par exemple, bien qu'il existe un conseil d'habilitation de l'enseignement supérieur privé, le Ministre de l'enseignement supérieur dispose d'énormes pouvoirs en matière d'assurance qualité et d'habilitation tout au long du processus. L'encadré 3 illustre le cas du Cameroun.

De prime abord, ces dispositions peuvent paraître efficaces dans la mesure où l'assurance qualité est gérée au niveau de la prise de décision suprême. Toutefois, dans la mesure où les positions ministérielles sont essentiellement politiques et parfois sujette à de constants bouleversements, il pourrait se poser un problème de consistance pouvant conduire à une perte de crédibilité et de confiance dans le système.

Excepté le Cameroun, les agences nationales d'AQ de tous les autres pays s'occupent maintenant des institutions aussi bien publiques que privées (des organismes d'AQ distincts existent pour des établissements d'enseignement supérieur n'octroyant pas de diplômes). Bien qu'il soit très tôt de conclure comment ce mandat sera perçu par le personnel et l'administration des établissements publics, une petite expérience au Nigéria indique que cette pratique est susceptible de renforcer la crédibilité des établissements d'enseignement supérieur privés, qui, dans plusieurs pays, sont considérés comme des établissements offrant un enseignement de qualité inférieure. En 2005, lors du processus d'habilitation des programmes des universités nigérianes, aucune université privée examinée n'a vu ses programmes rejetés alors que six grandes universités publiques ont vu au moins un de leurs programmes rejetés.

Tableau 2. Mandats statutaires des agences nationales d'AQ dans les pays ayant servi de cas d'études, avril 2006

Pays	*Cameroun*	*Ghana*	*Maurice*	*Nigéria*	*Afrique S.*	*Tanzanie*
Mandats des agences nationales d'AQ						
Evaluer les établissements et/ou les programmes	x	x	x	x	x	x
Approbation de nouveaux programmes académique/formations	x	x	x	x	x	x
Approbation de nouveaux établissements d'enseignement supérieur	x****	x	x	x	x	x
Fixer des normes académiques minimales	x	x	x	x	x	x
Conseils au gouvernement				x		
Classer les établissements				x		
Performance annuelle/contrôle	x	x	x	x	x	x
Reconnaissance des diplômes et équivalence	x	x			x	x
Surveiller/évaluer les transferts entre établissements						x
Approuver les admissions dans les établissements						x
Standardisation des appellations académiques et titres						x
Accès équitable : genre, race, région, économie		x			x	x
Examiner les niveaux des personnels vacataires (à mi-temps)					x	x
Coordination des examinateurs extérieurs			x	x	x	
Approuver les établissements étrangers	x	x	x	x	x	x

****Etablissements privés uniquement. Établissements publics considérés comme agréés *de jure*.

Encadré 3. Prérogatives du Ministre de l'enseignement supérieur au Cameroun

Le Ministre de l'Enseignement supérieur assure un pouvoir de supervision direct sur les six universités d'Etat, où il veille au respect des normes académiques et des programmes, approuve les nouveaux programmes et diplômes, nomme et révoque les chefs de département académiques et des programmes sur proposition du Vice-chancelier ou des Recteurs et agit en tant que Grand Chancelier des ordres académiques des universités d'Etat. Le Ministre de l'enseignement supérieur préside la Commission Nationale sur l'enseignement supérieur privé (CNESP) et approuve ou rejette les propositions faites par le CNESP sur l'habilitation des établissements privés. Le Ministre de l'Enseignement supérieur a également le pouvoir et la responsabilité d'approuver les programmes académiques des établissements d'enseignement supérieur publics et privés. Le Ministre de l'Enseignement supérieur est représenté aux Conseils d'administration de toutes les universités d'Etat et dans la majorité des conseils des établissements d'enseignement supérieur publics sous la supervision des autres ministères. Cette représentation lui permet de donner son avis sur la qualité des programmes académiques de ces établissements. En tant que président du Conseil National des Equivalences (CNE), le Ministre de l'enseignement supérieur reconnaît les écoles, les diplômes et les programmes étrangers sur avis de la CNE.

Source: Titanji (2006).

Processus d'AQ

En dépit des différences de mandat des agences nationales, les activités de ces agences sont remarquablement similaires

Le Tableau 3 donne un aperçu des activités d'habilitations et d'audits dans les six pays où l'étude a été menée. Certes la situation des agences dans ces pays se trouve à des niveaux de développement différents, mais la convergence des processus d'AQ reste apparente. Elles effectuent tous le même type de processus et suivent les mêmes étapes dans un processus d'habilitation ou d'audit des programmes ou des établissements : autoévaluation, révision par les pairs, visite du campus, et un rapport rédigé. Dans le cas du Cameroun, l'autoévaluation se fait sous forme de demande motivée et détaillée. Ces processus sont similaires à ceux pratiqués dans d'autres régions. Ceci semble refléter une tendance générale dans les universités africaines qui s'efforcent de se conformer aux normes internationales, et ce dans la plupart des cas en s'inspirant des normes en vigueur dans les pays développés (OCDE). Comme mentionné plus loin dans le rapport, s'il est vrai qu'il n y a rien de mauvais dans la volonté, le coût financier et les moyens de ressources humaines limités, ce sont néanmoins des contraintes qui bloquent le déploiement total des processus d'assurance qualité en Afrique. Peut-être que les pays africains devraient reconsidérer leur approche de l'assurance qualité et adopter des approches proportionnées aux moyens financiers disponibles.

Une mise en place réussie des normes et des critères d'habilitation nécessite de larges consultations

Les normes d'habilitation et les critères de candidature nécessaires pour l'habilitation et l'audit ont été largement débattus dans les pays qui pratiquent actuellement ces opérations. Les études menées démontrent que plusieurs agences nationales ont développé leurs normes

Tableau 3. Processus et étapes des agences nationales d'AQ des pays étudiés, avril 2006

Pays	*Cameroun*	*Ghana*	*Ile Maurice*	*Nigéria*	*Afrique du Sud*	*Tanzanie*
Processus d'AQ						
Révision des pairs	x*	x	x	x	x	x
Autoévaluation de l'établissement	***	x	x	x	x	x**
Visites de campus	x	x	x	x	x	x
Rapport	x	x	x	x	x	x
Etapes d'habilitation						
1. Autorisation de postuler						x
2. Inscription/Autorisation Provisoire	x	x		x	x	x
3. Inscription	x	x				x
4. Approbation des candidatures pour l'habilitation	x	x			x	
5. Habilitation	x	x	x-prog.	x	x-prog.	x
6. Réhabilitations (tous les 4–6 ans)	x	x	x	x	x	x

x-prog. Habilitation des programmes uniquement
* Responsables académiques et ministèriels inclus
** Facultatif jusqu'en 2005
*** L'établissement dépose une demande détaillée

grâce à des processus de consultation poussés. Des projets de documents ont été largement disséminés et il a été demandé aux parties concernées de donner un retour d'informations avant la mise en place des normes. Les agences étudiées ont démontré la nécessité d'une attention particulière, le lancement de consultations et le pilotage des normes avant leur déploiement complet. Dans les cas de l'Egypte[18] et de l'Ile Maurice,[19] les normes adoptées sont publiées sur Internet. Le processus de consultation en Afrique du Sud dans le cadre de la définition des critères et des normes s'est révélé très efficace lors de la prise en compte des décisions et de la légitimité du processus. Malgré ces consultations, les entretiens menés dans les pays ayant fait l'objet de l'étude ont permis de noter de grandes appréhensions et des craintes parmi le personnel académique dans les EES (voir par ex. le cas de l'Afrique du Sud) lorsque ces normes étaient effectivement appliquées. D'où l'importance cruciale d'une stratégie de communication robuste dans l'application des processus d'AQ, particulièrement lorsqu'il s'agit de l'évaluation externe et des visites de campus.

Les normes fixées par les agences d'assurance qualité varient dans leurs champs mais démontrent généralement les insuffisances des appréciations du rapport entre ces normes

18. Directives et matrices pour les systèmes d'assurance qualité interne dans les établissements d'enseignement supérieur. www.qaap.net/doc/puplications/Support%20moni/QAAP%20management%20&%20monitoring%20manual,%20final.doc

19. Commission de l'enseignement supérieur de l'Ile Maurice: http://tec.intnet.mu/quality.htm

et les financements de même que les besoins du marché du travail et de la communauté. Tous les cas d'études ont des questions normatives pour les éléments communs suivants : mission, programmes académiques, faculté et qualité du personnel, bibliothèques et centres de documentation, infrastructures, et finances (voir Tableau 4). Beaucoup ont inclus les normes de gouvernance, de processus internes d'assurance qualité, d'intégrité et de planification.

Tableau 4. Normes utilisées pour les habilitations et les audits: Etude de cas, avril 2006

	Cameroun	Ghana	Maurice	Nigeria	Afrique du Sud	Tanzanie
Mission et objectif	x	x	x	x	x	x
Planning et évaluation		x	x		x	x
Gouvernance		x			x	x
Programmes académiques	x	x	x	x	x	x
Personnel—qualité, recherche, enseignement, service	x	x	x	x	x	x
Etudiants—recrutement, ressources, apprentissage		x	x	x	x	x
Bibliothèques et centres de documentation	x	x	x	x	x	x
Ressources matérielles et technologiques	x	x	x	x	x	x
Finances	x	x	x	x	x	x
Intégrité		x			x	x
Mécanismes d'assurance qualité		x	x		x	x
Développement national ou service communautaire			x		x	
Relations avec les industries ou expérience professionnelle		x	x			

Une remarque clé est le manque apparent d'appréciation par plusieurs pays du rapport entre la gouvernance d'un établissement, le service communautaire, et les relations avec l'industrie d'une part, et avec la qualité d'autre part. Comme illustré au Tableau 4, la moitié des pays où l'étude a été menée n'ont pas inclus la gouvernance comme l'une des normes et seul un tiers a indiqué un rapport avec le service communautaire et l'importance du lieu de travail. Ceci est inquiétant parce que la gouvernance d'un établissement a un lien avec le financement, la responsabilisation, la réactivité et l'autonomie académique, qui ensemble ont une influence sur la qualité de l'enseignement.

De la souplesse et des consultations dans le cadre de la définition des normes sont fondamentales pour une mise en œuvre réussie. Beaucoup de normes examinées lors de l'étude emploient des termes comme « approprier à » ou « conditions convenables pour » ou des infrastructures qui sont « adéquates pour » les besoins particuliers. Le caractère vague de ces notions laisse libre cours à toutes formes d'interprétations subjectives et risque de mettre un peu plus de pression sur les pairs examinateurs pour juger ce qui est raisonnable. Ceci en

revanche pourrait susciter des doutes sur la légitimité des résultats du processus. Néanmoins, la plupart des personnes interrogées semblaient accepter le fait que de tels standards relatifs étaient essentiels, et de loin préférables, à ceux qui recommandaient les niveaux minimum tels qu'un pourcentage prescrit de doctorats dans la faculté ou le nombre des livres par sujet dans la bibliothèque. Le débat sur l'agrément des programmes de MBA en Afrique du Sud a démontré cette difficulté. Dans plusieurs cas, le comité avait de la peine à s'accorder sur ce qui serait le niveau de conformité approprié. Néanmoins, le fait de laisser de telles décisions aux comités de pairs des examinateurs semble avoir plutôt bien marché. Cela donne aussi de la souplesse pour que les standards n'aient pas besoin d'être révisés trop fréquemment et permet des changements des points de références et des définitions de ce qui est regardé comme de « niveau international » ou « d'avant-garde » à toute échéance donnée.

En résumé, les deux leçons principales en matière de normes sont (i) l'importance de consultations approfondies avec les participants et, (ii) le besoin de souplesse dans la définition et l'interprétation des normes. En fin de compte, la crédibilité des résultats reposera essentiellement sur les aptitudes et l'intégrité des examinateurs des pairs et le personnel de l'agence d'AQ. D'où l'importance critique de moyens humains appropriés.

La plupart des pays se focalisent sur l'habilitation et les contrôles des établissements

Actuellement, la plupart des agences d'assurance qualité actives en Afrique se focalisent sur le contrôle de la qualité au niveau de l'établissement (au lieu du contrôle de la qualité au niveau des programmes). Huit des 12 agences étudiées entreprennent l'habilitation de l'établissement et trois (l'Île Maurice, l'Afrique du Sud et la Tanzanie) effectuent des audits. Seul le Nigéria entreprend uniquement le programme d'agrément et le classement des établissements.[20] Les processus d'audits des établissements sont très semblables à ceux de l'habilitation et comprennent : l'évaluation interne, les contrôles par les pairs, les visites sur le terrain et un rapport écrit. Les évaluations dans les deux cas nécessitent des jugements sur la qualité, les moyens, les résultats et le besoin d'amélioration. L'habilitation et les audits nécessitent une quantité substantielle de temps pour entreprendre des évaluations internes efficaces (souvent entre 12 et 18 mois), le recours aux pairs évaluateurs, les visites, la réalisation des rapports et le suivi. Les deux sont coûteux en termes de déplacement, d'hébergement et de restauration pour les visites sur les campus, de délais administratifs et de temps consacré par les enseignants pour l'évaluation interne et les visites sur le terrain et de délais administratifs pour la préparation des données et du suivi. Le niveau des besoins en ressources (présenté en détails plus loin) semble être à peu près le même dans les deux processus. La différence clé est l'utilisation, pour l'habilitation, de normes établies à l'échelle nationale, c'est-à-dire, externes à l'établissement, par rapport aux normes établies par l'établissement lui-même et évaluées par les examinateurs dans les audits.

Pourquoi donc les établissements choisissent-ils l'un ou l'autre ? Le choix semblerait dépendre de la disponibilité de l'établissement à s'ouvrir à l'examen externe. L'habilitation

20. Comme indiqué plus haut, dans au moins trois de ces pays (Cameroun, Kenya, et Ouganda), les universités publiques sont appelées "habilitées" *de jure* mais ne suivent pas les processus d'évaluation interne, de contrôle par les pairs, de visites sur campus, etc. La situation est toutefois en train de changer par exemple en Ouganda, en Tanzanie et au Ghana.

de l'établissement est mieux comprise que les audits, et a par conséquent une plus grande crédibilité internationale. Malgré cela, les établissements comme l'Université de Dar es Salaam en Tanzanie semblent préférer commencer par les audits avant de s'exposer à l'habilitation comme moyen de se préparer à un examen externe plus rigoureux.[21]

L'agrément des programmes est coûteux et nécessite une main-d'œuvre importante

Deux des 12 pays ayant des agences d'AQ établies entreprennent l'agrément des programmes et plusieurs autres planifient de le faire. Certains pays comme le Nigéria et l'Afrique du Sud ont l'intention de réviser et d'agréer tous les programmes, bien que seul le Nigéria ait mis en application cette résolution. D'autres ont adopté une approche plus limitée, axée uniquement sur les professions. Pour beaucoup d'entre eux, cette décision est due au besoin de reconnaître l'ampleur de la tâche inhérente d'habiliter tous les programmes (dans la plupart des pays, il existe plus de 100 programmes au niveau de l'enseignement supérieur). Il est remarquable de voir que le Nigéria a agréé 1 343 programmes dans 57 universités et 5 établissements d'enseignement supérieur en 2005 (NUC 2006). Vu les préoccupations en matière de coût, Madagascar a décidé d'entreprendre l'agrément des programmes comme faisant partie de l'habilitation des établissements, en examinant un échantillon représentatif des programmes pendant chaque cycle d'agrément et en établissant un calendrier pour s'assurer que tous sont finalement révisés.[22] Le Nigéria entreprend aussi un classement d'établissements comme faisant partie de son programme d'agrément. On note ici que pendant que les pays acquièrent de l'expérience dans ces procédures, certaines approches innovatrices commencent à être mises au point. Etant donné les contraintes en ressources, des innovations pour améliorer la rentabilité et les résultats sont nécessaires d'urgence.

La plupart des agences d'AQ évaluent et reconnaissent aussi les diplômes étrangers

Quatre agences d'AQ des six études de cas sont aussi responsables de la reconnaissance des diplômes académiques étrangers et de la détermination de leur équivalence nationale. Dans tous les cas, le processus cherche à établir l'authenticité de l'établissement qui délivre les diplômes, les conditions d'entrée, les preuves d'admission au programme, la portée du cursus, la durée de la formation, le nombre d'heures par formation, les compétences du personnel académique de l'établissement, le mode de délivrance utilisé dans l'établissement et les copies certifiées conformes des relevés de notes et des diplômes du candidat. L'évaluation est menée par une équipe nommée par l'agence d'AQ. Cette évaluation constitue la base des décisions. La qualité de cette évaluation dépend inévitablement des aptitudes de l'équipe et de leurs connaissances des différents systèmes mondiaux d'ES—un domaine qui demande d'être renforcé dans la plupart des agences d'AQ.

---

21. L'Université de Dar es Salaam en Tanzanie a entrepris deux audits, l'un en 1998 et un suivi en 2003. L'Université doit de nos jours être agréée. Pour plus d'informations, consultez : www.worldbank.org/afr/teia: *Tertiary Education Reforms in Africa: Things That Work, 2003.*

22. Tel est le projet à Madagascar, par exemple. Madagascar est actuellement en train de développer son système d'assurance qualité.

Le classement des établissements par les agences d'AQ est nouveau et le public s'y intéresse

Seul le Nigéria classe les programmes et les établissements comme faisant partie du processus d'habilitation. Le classement des programmes a commencé avec son premier contrôle d'agréments de programmes en 1990/91. Le classement des programmes a par la suite été transformé en classement de toutes les universités d'Etat du Nigeria utilisant ce qui était appelé « *mean academic quality index* scores » (résultats *de l'indice de qualité académique moyen)* qui résultaient du regroupement du classement des programmes individuels (NUC 2002). Un système de classement plus général au niveau de l'établissement était utilisé en 1999/2000 et en 2005 avec une combinaison de résultats de classement du programme d'agrément et onze autres variables, à savoir: le pourcentage des programmes académiques avec un statut d'agrément complet, la conformité aux directives d'inscription, le pourcentage du personnel académique composé des professeurs titulaires, le pourcentage du personnel académique étranger, le pourcentage d'étudiants étrangers, le pourcentage du personnel académique avec des réalisations exceptionnelles, le revenu généré au sein de l'établissement, les résultats de la recherche, le taux d'étudiants qui achèvent leurs études et le taux d'abandon, les résultats des doctorats, la stabilité du calendrier de l'université et le ratio étudiant/ordinateur personnel (Jibril 2006). Le classement a été très contesté au Nigéria. Il a néanmoins permis aux employeurs d'avoir une appréciation sur la qualité des diplômés et a amené plusieurs universités à concentrer leurs énergies sur l'amélioration de la qualité des programmes médiocres pour rehausser leur classement.

En général, l'expérience des classements a des résultats mitigés.[23] Même le meilleur des systèmes est arbitraire à plusieurs égards en termes de l'importance attribuée aux différents facteurs (par ex. la qualité des appareils de laboratoire) ou le taux d'enseignants par rapport au personnel administratif (qui varie certainement avec le type de programme). Ceci peut amener les établissements à élaborer des programmes en fonction des critères de classement et non plus sur la base des besoins académiques et du marché de l'emploi.

Malgré ces problèmes de méthodologie, il apparaît que le classement est bien établi car de plus en plus de pays s'y intéressent, soit pour comparer internationalement leur système d'enseignement supérieur national, soit pour promouvoir localement les réformes et les innovations (Liu et Cheng 2005; Newsweek 2006). Pour les établissements africains, ces classements sont un défi majeur puisque le public associe le classement à la qualité de l'éducation bien que les indicateurs utilisés soient plus inclinés vers la qualité de la recherche et des résultats. Par exemple, selon les classements mondiaux de 2005 de l'Université de Shanghai Jiao Tong, seules cinq EES africaines apparaissent parmi les 500 premières—4 de l'Afrique du Sud et 1 de l'Egypte. Ces classements se rapprochent très peu non seulement des pays développés mais aussi d'autres régions en voie de développement comme la région Asie-Pacifique, dont 92 universités ont été classées parmi les 500 premières.[24] Même si le

23. Le Pakistan a entrepris un classement qui a nécessité plus d'un an pour sa préparation et utilisé d'énormes ressources. La Commission de l'enseignement supérieur n'était pas satisfaite des résultats au point que les classements n'ont pas été publiés. Une classification des établissements entreprise par le Centre pour la transformation de l'enseignement supérieur et un journal local en Afrique du Sud, bien que publiée, était si insatisfaisante que les participants et les établissements de l'enseignement supérieur l'ont abandonnée après ne l'avoir entreprise qu'une seule fois.

24. 2005 World Ranking of Universities by the Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University—ARWU 2005 Statistics:

facteur population est pris en compte, ceci est toujours une comparaison lamentable. Une explication plausible pourrait être le peu de disponibilité des données sur les EES africaines publiées et comparables internationalement puisque ces classements mondiaux sont basés sur les informations des performances académiques et des résultats de la recherche mis à la disposition du public. Par exemple, les classements de l'Université de Shanghai Jiao Tong sont basés sur les informations publiées sur les résultats de la recherche mesurés par le nombre d'articles publiés et de citations (40 %), les chercheurs largement cités (20 %), le personnel détenteur de Prix Nobel et de Fields Medals (20 %), les anciens élèves détenant des Prix Nobel et des Fields Medals (10 %) et la taille d'un établissement (10 %). Ainsi, pour que les EES africaines améliorent leur classement international, l'amélioration de la qualité doit aller au-delà de l'assurance qualité au sein des établissements et passer par les agences nationales afin d'inclure des stratégies pour s'assurer que ces résultats académiques et de la recherche soient publiés dans des médias internationalement reconnus.

Les sanctions sont efficaces mais les incitations à la conformité sont insuffisantes

Le tableau 5 présente un résumé des décisions d'agrément prises jusqu'ici (avril 2006) par des agences d'AQ dans neuf pays. Toutes, sauf une, ont soit refusé l'agrément ou placé les établissements en période d'essai dans des cas particuliers. La Tanzanie, qui faisait l'exception, a une procédure formative progressive. Ceux qui ne remplissent pas les conditions pour l'habilitation ont l'opportunité de remplir les exigences à une date ultérieure, dans certains cas avec des restrictions sur leur capacité à admettre de nouveaux étudiants.[25] Les sanctions imposées pour ne pas s'être conformées aux normes diffèrent d'un pays à l'autre. Au Nigéria, par exemple, les programmes qui remplissent partiellement les conditions ont une durée de temps bien précise pour l'amélioration de leur qualité, faute de quoi ils sont supprimés. Les programmes défaillants doivent immédiatement cesser d'admettre de nouveaux étudiants mais les étudiants dans le pipeline sont autorisés à terminer leurs études. Il est trop tôt pour évaluer comment ces actions affectent au bout du compte le rapport entre l'éducation et le marché de l'emploi puisque ces processus ne sont appliqués que depuis peu de temps. Des informations anecdotiques du Nigéria révèlent que les employeurs et les étudiants commencent à s'intéresser aux résultats des processus d'AQ dans leurs choix respectifs, soit pour embaucher ou s'inscrire dans un établissement. Mais malgré ces signaux positifs, il n'y a pas encore un lien formel entre les résultats des rapports des contrôles qualité et les décisions publiques de financement.

Les incitations en vue de la conformité sont faibles et dans certains cas inexistantes, sauf au Nigéria où la priorité est donnée aux demandes de financement dans le cadre de l'« Education Tax Fund » (Fonds fiscal pour l'éducation) soumises par les établissements dont les programmes sont partiellement déficients[26]. Très peu de pays ont mis en place des

25. Pour une étude complète des quatre étapes du processus d'agrément, voir l'étude de cas de Paschal Mihyo (2006).

26. L'Education Tax Fund (ETF) est un fonds fiduciaire créé en 1993 par le gouvernement nigérian avec pour objectif d'améliorer la qualité de l'éducation au Nigéria. Toutes les sociétés et entreprises d'une capacité minimale d'exploitation et enregistrées au Nigéria versent une taxe de 2 % de leur bénéfice annuel imposable au Fonds qui complète les budgets des Gouvernements de l'Etat Fédéral, National et Municipal pour les trois niveaux d'éducation sur le plan national.

Encadré 4. Fonds de compétitivité pour l'amélioration de la qualité au Chili

Le Programme pour l'Amélioration de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (MECESUP) a créé un « fonds de compétitivité » en 1999 pour promouvoir la qualité et la pertinence dans le sous-secteur de l'enseignement supérieur à travers l'octroi de bourses aux étudiants des premier et second cycles et aux programmes du troisième cycle dans les domaines prioritaires de l'établissement et de la nation ainsi que pour améliorer les structures, les équipements et les ressources humaines dans les établissements. Les dépenses qui ont étaient prises en compte comprennent le développement de ressources humaines (bourses pour les études doctorales dans le pays et à l'étranger; études postdoctorales dans le pays, chercheurs invités et visites de courtes durée à l'étranger); des biens (équipements de laboratoire, outils d'enseignement et d'apprentissage et les TIC) et des bâtiments (améliorer l'espace académique et l'environnement). Les établissements ont choisi ce qui devait être financé par le projet sur la base des plans stratégiques de l'établissement et les priorités nationales. L'expérience a été répétée en 2001.

Source: Robin De Pietro et Maria Jose Lemaitre (2002).

Tableau 5. Résumé des décisions d'agréments dans neuf pays

	L'Agrément Institutionnel/l'Audit			Agrément des programmes		
Pays	agréé	En cours essai	Non agréé	agréé	En cours essai	Non agréé
Cameroun	x**		x	x		x
Éthiopie		x		RSA	RSA	RSA
Ghana	x	x	x	x	x	x
Kenya	x**	x	x	RSA	RSA	RSA
Ile Maurice	x*	x		x		x
Nigéria	RSA	RSA	RAS	x	x	x
Afrique du Sud	x*	RSA	RSA	x		x
Tanzanie	x***			X		
Ouganda	x**	RAS	x	x****		

* Audits institutionnels—pas d'évaluation de l'agrément ou de l'essai
** Etablissements publics agréés *de jure*
*** Etablissements publics originellement *de jure;* agrément en cours
**** Agrément des programmes autorisé en décembre 2005 et disponible.

mécanismes officiels pour aider les établissements à améliorer la qualité. L'une des approches les plus réussies dans d'autres régions a été l'utilisation des fonds de compétitivité pour l'amélioration de la qualité. Le Chili en est un bon exemple (voir Encadré 4).

Les preuves montrent que l'agrément commence à catalyser l'amélioration de la qualité

La question qui se pose souvent est de savoir si l'agrément aboutit obligatoirement à l'amélioration de la qualité. Bien que l'expérience soit actuellement limitée, les preuves des études de cas du Ghana, du Nigéria, de l'Afrique du Sud et de la Tanzanie montrent qu'il

en est bien ainsi. Au Ghana comme en Tanzanie, les rapports obtenus pendant l'étude indiquent que les établissements anticipant l'agrément tout en prenant des mesures pour atteindre les normes pour l'agrément (ex : accès accru à l'outil informatique dans un établissement privé) entreprennent le suivi des décisions prises. L'Université de Dar es Salaam et l'Université Musulmane de Morogoro (MUM) en Tanzanie sont des exemples de réponses affirmatives en matière de contrôle de l'agrément (Mihyo 2006). En Afrique du Sud, le processus de préparation à l'autoévaluation a aussi encouragé les établissements à améliorer la qualité pour se conformer aux normes.[27] Dans l'étude de cas du Ghana, Saffu (2006) note que : « Les établissements d'enseignement supérieur créés pour satisfaire la forte demande dans ce secteur de l'enseignement sont obligés de prendre l'assurance qualité au sérieux à cause de l'existence de la NAB (Office national d'agrément). S'ils veulent l'habilitation, ils n'ont aucun choix que de se plier aux exigences de la NAB en matière d'assurance qualité. La NAB exige qu'ils mettent en place des Services d'assurance qualité affiliés dans un premier temps à une université existante et établie pour des besoins de parrainage. » Il conclut : « La NAB permet d'exercer un contrôle constant sur les entrepreneurs qui auraient réussi à créer une pléthore d'établissements d'enseignement supérieur inutiles, mais lucratifs, pour satisfaire la demande indubitable en matière de certificats et diplômes de l'enseignement supérieur.» Dans l'étude de cas de la Tanzanie, Mihyo cite plusieurs changements concrets résultant du processus d'assurance qualité et de l'habilitation (voir l'encadré 5). Autre chose qui montre l'acceptation des résultats est le fait qu'il n'y a que deux exemples dans les six études de cas où les établissements ont remis en question les décisions de l'agence en charge de l'habilitation.

Encadré 5. Apports de l'assurance qualité et de l'habilitation en Tanzanie

Les apports de l'assurance qualité et de l'habilitation en Tanzanie :

- Validation du programme qui a réduit les écarts entre les programmes nationaux et ceux offerts à l'étranger.
- La visite de l'établissement et l'inspection physique ont réduit le problème potentiel des universités de fortune.
- La réglementation de la procédure d'admissions a permis de réduire les possibilités de rabaisser les normes lors de l'admission.
- La réglementation des procédures de promotions et de recrutement réduit le problème de cadres supérieurs peu performants dans les universités.
- Le contrôle de l'emploi du personnel vacataire dans les universités permet de s'assurer que ceux qui enseignent ont du temps pour faire des recherches.
- L'évaluation et la validation des diplômes obtenus à l'étranger ont réduit l'écart entre les diplômes nationaux et ceux internationalement reconnus.
- La réglementation des ressources pédagogiques en établissant un minimum de normes permet de maintenir le minimum requis en termes de ressources humaines et autres, permettant à un établissement de dispenser des formations de l'enseignement supérieur.

Source: Mihyo (2006).

27. Entretiens avec l'équipe d'autoévaluation pour l'université de Prétoria, 9 mars 2006.

Assurance qualité au sein des établissements d'ES

L'assurance qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur s'effectue à travers le processus d'enseignement et d'apprentissage : la sélection des candidats pour l'admission, les procédures de recrutement du personnel et de promotion, le contrôle des programmes, les structures d'enseignement et d'apprentissage, la qualité de recherche, les mécanismes managériaux et de développement de la politique, l'évaluation du personnel par les étudiants, les examinateurs externes pour les examens de fin de semestre ou de fin d'année, les études à l'aide d'indicateurs, les contrôles académiques et les audits. Bien qu'il existe très peu d'informations dans le domaine public sur l'efficacité de ces méthodes, les informations anecdotiques rassemblées lors de cette étude indiquent que la mise en œuvre de certains de ces processus est faible à cause des contraintes financières, l'échec à faire face aux nouvelles approches d'enseignement et d'apprentissage (ex : TIC), et l'augmentation du volume de travail résultant du grand nombre d'étudiants. En Tanzanie par exemple, un comité d'assurance qualité mis sur pied par l'Université de Dar es Salaam (UDSM) a recommandé de réduire la fréquence des visites d'examinateurs externes d'une fois par an à une fois tous les 2–3 ans. En remplacement, il a été recommandé des études régulières à l'aide d'indicateurs pour obtenir le compte-rendu du marché de l'emploi (Mihyo 2006). L'encadré 6 résume les recommandations faites par le comité de CQ de Tanzanie.

Puisque la plupart de ces processus sont facultatifs (en d'autres termes, ils ne sont pas mis à exécution par une structure externe), les EES font des ajustements (ex. : réduire ou éliminer la fréquence de l'examen externe) sur une base continuelle pour les ajuster aux contraintes de coût et de volume de travail comme dans le cas de l'Université de Dar es Salaam. Avec la demande certaine et l'agrément *de jure* du fait d'être des établissements

Encadré 6. Les résultats du comité d'audit académique de l'UDSM sur l'assurance qualité

Par rapport à l'assurance qualité, le comité s'est appesanti sur l'évaluation des étudiants, le professionnalisme du personnel, les études à l'aide d'indicateurs, la revue des programmes, les examinateurs externes, les critères d'admission, le contrôle et le recrutement annuels du personnel. Concernant l'évaluation de la pédagogie par les étudiants, le comité a pensé que bien qu'utilisée depuis des décennies, elle était routinière et moins objective. Il a recommandé un nouveau système qui pourrait assurer l'objectivité. Sur le professionnalisme du personnel, il a été recommandé que des cours de pédagogie soient dispensés à tout le personnel enseignant sur une base continue. Concernant les examinateurs externes, le comité a trouvé le système défaillant à cause du volume croissant de travail. Il a aussi découvert que le système était très coûteux. Il a recommandé l'utilisation des examinateurs externes tous les deux ou trois ans. Bien que des études à l'aide d'indicateurs aient été entreprises par certaines facultés sur une base régulière, le comité a jugé que le système était encore facultatif. Il a recommandé que l'exercice soit plus régulier et obligatoire pour toutes les facultés.

Au sujet des procédures de recrutement du personnel, le comité a relevé qu'il y avait quelques lacunes et chevauchements dans plusieurs programmes. Il a aussi remarqué que l'enseignement n'avait pas suffisamment de poids dans les prises de décisions pour les promotions. Une méthodologie d'enseignement a été recommandée ainsi que des cours de TIC à tout le personnel sur une base régulière. Le comité a également recommandé d'accorder de l'importance à l'enseignement dans les systèmes incitatifs.

Source: Mihyo (2006).

publics, les EES publics risquent d'accepter des compromis par rapport à la qualité afin de satisfaire la demande sociale en matière d'accès pour compenser les effets de la réduction de financement par le gouvernement au lieu de confronter le défi de chercher des solutions alternatives. Les systèmes d'AQ externes, lorsqu'ils sont correctement mis en œuvre, peuvent pallier cette défaillance.

Le besoin du système de contrôle externe est en train d'être défié, étant donné les problèmes de financement existants et le début de l'agrément externe par les agences nationales

Comme expliqué dans la section précédente, le système de contrôle externe a toujours existé dans l'enseignement supérieur en Afrique depuis plus de cinquante ans. En l'absence de mécanisme officiel d'agrément, il sert de mécanisme indépendant de contrôle par les pairs, qui s'assure que les programmes offerts sont équivalents à ceux des autres établissements d'enseignement supérieur de troisième degré et que les normes correspondent à la pratique internationale. Le contrôle externe n'examine ni la façon dont l'établissement est dirigé ni la procédure d'enseignement et d'apprentissage puisqu'il intervient à la fin du semestre/de l'année académique. On suppose que les examinateurs externes choisis sont eux-mêmes très performants et familiers avec les normes internationales et les pratiques dans les domaines qu'ils évaluent. Au cours des deux dernières décennies, sa mise en œuvre a été problématique à cause des contraintes de coût et du volume de travail, et plusieurs ajustements ont été faits. Dans des établissements comme Sokoine University en Tanzanie, le contrôle externe a été remplacé par un comité académique interne, sauf pour les études vétérinaires où il est exigé par le corps professionnel. Malgré ces défauts, le contrôle externe continue à être largement pratiqué en Afrique subsaharienne mais il est progressivement remplacé par la revue de l'établissement ou du programme où les agences externes d'AQ ont été établies.

Pour la plupart des pays qui ne peuvent se permettre un système externe d'AQ à part entière, on se demande si le peu de moyens disponibles devraient être utilisés pour mettre en place un faible système d'examinateurs externes (quelques examinateurs, limités aux académiciens des pays voisins, nombre réduit de jours, plusieurs cours et étudiants par examinateur) ou s'ils devraient plutôt servir à améliorer la qualité des enseignants et des infrastructures d'enseignement. Le Royaume-Uni a utilisé de manière très efficace et pendant des décennies le système d'examinateur externe et continue à le faire dans certains de ses établissements classés parmi les meilleurs du monde. La différence, toutefois, réside en ce que les établissements du Royaume-Uni mettent en œuvre des systèmes d'examinateurs externes très rigoureux qui font partie de la vision stratégique de l'université, avec des directives détaillées et accompagnées d'un suivi, contrôle et évaluation minutieux[28]. Il n'existe donc pas de solution unique qui convienne à tous les cas; chaque établissement évalue sa propre situation en fonction des ressources disponibles et choisit une méthode appropriée. L'importance toutefois est de s'assurer que la méthode de contrôle de la qualité choisie soit, elle-même, mise en œuvre avec qualité.

28. Le Code de Procédure de l'Evaluation Externe de la City University de Londres institue par exemple un examinateur externe pour chaque programme d'études pour un maximum de 5 ans. Chaque examinateur présente un rapport annuellement, dont le résumé est publié comme partie de la National Teaching Quality dataset et sert de référence publique en matière de norme et de qualité.

Les contrôles académiques institutionnels sont de plus en plus entrepris par les établissements, surtout en préparation au contrôle externe par les pairs

Les contrôles académiques institutionnels sont un mécanisme plus récent d'assurance qualité pratiqué dans quelques-uns des pays étudiés. C'est un processus entrepris indépendamment par chaque établissement et ne fait nécessairement pas partie d'un processus national d'assurance qualité. L'étude a révélé les preuves de contrôles académiques institutionnels dans moins de 20% des 52 pays de l'Afrique subsaharienne. Le nombre pourrait être élevé puisque actuellement, peu d'informations concernant les processus d'AQ institutionnels sont publiées. Les pays ayant la preuve des contrôles académiques comme partie du processus d'assurance qualité sont : l'Afrique du Sud, le Cameroun, le Ghana, le Kenya, l'Île Maurice, le Nigéria, la Tanzanie et l'Ouganda. Un contrôle académique donne une opportunité à un établissement de :[29]

- réviser un programme académique ou les missions et buts du service;
- évaluer la qualité du programme académique, sa faculté, son personnel et les étudiants;
- établir les priorités pour développer son programme et améliorer la qualité;
- determiner les ressources financières et materielles nécessaires pour atteindre les buts et objectifs essentiels de l'université et du service;
- faire des recommandations pour le processus de mise en place à travers le programme, l'administration et autres;
- Fournir les informations essentielles à l'évaluation de la qualité, au développement et à la promotion de l'impact et de la réputation du programme et de l'université;
- encourager les services à prendre en considération la qualité et son amélioration.

Le processus de contrôle académique implique généralement une autoévaluation entreprise par le service et couvrant les programmes, les succès, les faiblesses et les besoins. Le contrôle est entrepris par un comité mis sur pied à cet effet. Ce comité est normalement constitué de collègues des domaines connexes, au moins une personne d'une autre discipline, et quelquefois un membre externe d'un autre établissement et/ou communauté. Le processus de contrôle implique généralement l'examen de: la qualité du programme; des critères d' effectifs (ex : proportions étudiant/personnel, résultats des enseignements et de la recherche); les ressources budgétaires; la qualité des étudiants et de la faculté; les critères de rendement (ex. : la qualité des étudiants diplômés, les données relatives à l'emploi, la satisfaction des employeurs); les critères d'efficacité (ex.: taux de réussite, taux d'échec en première année); la qualité de l'enseignement (ex. : l'évaluation de la qualité de l'enseignement par les pairs, évaluation de la qualité de l'enseignement par les étudiants); les résultats des recherches; le rendement du service et les contributions.

29. D'après les travaux entrepris pour le compte de l'American Council on Education (ACE) sur les Révisions des Programmes Académiques et une série d'ateliers connexes par le Dr. Fred M. Hayward, Senior Associate, Prof. Donald W. Crawford, Université de Californie Santa Barbara, Dr. Robert C. Shirley, Université de Southern Colorado, et des informations fournies par Dean Judith Aikin, Doyen de Liberal Arts, Université de l'Iowa.

L'étude a identifié trois raisons principales pour lesquelles les établissements entreprennent des revues académiques :

- *Comme partie d'une réforme générale des programmes par un établissement.* Même avant que l'agrément externe des établissements publics ne devienne obligatoire en Tanzanie (2005), l'Université de Dar es Salaam avait entrepris une revue académique en 1998 comme partie de son « Institutional Transformation Program » (Programme de Transformation Institutionnelle) visant à faire démarrer l'établissement après le déclin des années 80. L'Université des Sciences et Technologies de Kwame Nkrumah (KNUST) au Ghana a entrepris un exercice similaire en 1999.
- *En préparation à l'agrément externe.* C'est un premier pas nécessaire avant la visite externe d'une équipe d'agrément. Les EES nigérians et sud-africains ont entrepris ceci pendant plusieurs années et, étant donné la modification de la loi pour rendre l'agrément externe des EES publics obligatoires au Ghana, en Tanzanie et en Ouganda, les revues semblables sont en train d'être entreprises dans ces pays.
- *Comme solution d'un scandale qui affecte l'intégrité académique de l'établissement.* L'Université du Ghana, par exemple, a entrepris une revue académique en 2005 comme solution d'un scandale impliquant des fraudes aux examens.

Le dénominateur commun de tous les établissements qui ont réalisé des évaluations académiques est le besoin d'une section de *contrôle-qualité académique* au sein de l'établissement pour gérer l'application des recommandations de l'évaluation afin d'assurer un suivi régulier et renforcer la *culture de la qualité* au sein de l'établissement.

Les évaluations académiques dans les établissements d'enseignement supérieur (EES) peuvent produire des résultats significatifs dans un laps de temps relativement court. La Kwame Nkrumah University of Science and Technology (KNUST) au Ghana, par exemple, qui avait été dans une spirale vers la baisse pendant un certain temps, a opéré un revirement après avoir réalisé une évaluation de l'établissement tout entier (voir encadré 7). L'autoévaluation produit également beaucoup de fruits en matière de renforcement des capacités. Premièrement, elle autonomise l'établissement et son personnel, leur permettant de s'approprier la fonction de qualité dans leur établissement sans la pression d'un organe externe. Deuxièmement, elle permet à l'établissement d'identifier ses forces et ses faiblesses et de prendre conscience des principaux indicateurs de performance au sein du personnel. Troisièmement, elle est relativement peu coûteuse en termes de reconnaissance institutionnelle et d'agrément des programmes. En résumé, elle permet aux établissements de renforcer de l'intérieur leurs capacités. Cette fonction de renforcement des capacités d'autoévaluation est particulièrement importante dans les pays de l'Afrique sub-saharienne où les capacités demeurent très faibles.

L'Université de Dar es Salaam, qui a mené jusque-là deux évaluations (l'université utilise le terme « audit académique » pour ce qui constitue essentiellement une évaluation), est parvenue à une conclusion similaire. Elle a maintenant institué une politique de conduite d'évaluations tous les cinq ans. Selon l'UDSM, les évaluations académiques favorisent l'amélioration et l'obligation de rendre compte de façon flexible et peu coûteuse. Le personnel académique peut étudier les procédés permettant d'assurer la qualité en matière d'enseignement, sans la défiance associée à l'évaluation directe. Puisque les études en matière d'évaluation ne nécessitent pas d'expertise dans un domaine spécifique, du personnel

Encadré 7. Évaluation des capacités académiques au Ghana

L'Université des Sciences et Technologies Kwame Nkrumah (KNUST) à Koumassi et l'Université de Cape Coast disposent des sections d'assurance qualité les mieux établies et les plus efficaces de tous les établissements d'enseignement supérieur du pays. La section de la KNUST n'est pourtant pas si ancienne. Elle n'a été créée qu'en octobre 2002. Plusieurs raisons expliquent son efficacité. La première est que cette section est associée à la planification. Son appellation complète est la Section de l'Assurance qualité et de la Planification. La deuxième est que le Recteur veille personnellement sur le travail de la Section. En effet, la Section se trouve dans le cabinet du Recteur. La troisième est que son coordinateur-fondateur est un professeur inspirant et besogneux dont l'enthousiasme pour le travail de sa section est véritablement contagieux. Enfin, la raison la plus importante est sans doute que l'approche du coordinateur en matière d'assurance qualité et d'amélioration, et donc de la section également, est holistique. Même une vie saine, un exercice physique régulier et des tests médicaux par le personnel et les étudiants semblent correspondre à des éléments d'assurance qualité et d'amélioration, exprimant sans doute ainsi le dicton latin: *« Mens sana. . . . »*

Bien que la revue du programme ait occupé une place prépondérante dans le travail de la Section dans le cadre de la restructuration radicale de l'organisation des nombreuses facultés de l'Université en six établissements d'enseignement supérieur seulement, avec en prime une décentralisation très importante en matière de prise de décision, les activités de la Section ont inclus : l'introduction de l'évaluation régulière du personnel par les étudiants ; l'organisation d'ateliers de renforcement des moyens pour le personnel ; une étude permettant de déterminer le standard des infrastructures d'enseignement à la KNUST ; le lancement de la Gestion de l'assurance qualité comme une idée mobilisatrice à travers l'organisation de forums du personnel, des étudiants et des travailleurs ; la publication et la distribution de Directives statutaires sur l'assurance qualité ; et la publication et la distribution de Bulletins d'assurance qualité. Un article du Coordinateur intitulé *« La gestion de l'Assurance qualité à la KNUST—Rapport sommaire sur les activités et les plans de la Section d'assurance qualité et de planification »* (septembre 2005), donne des détails sur ces activités.

Source: Saffu (2006).

ayant des profils différents peut apprendre et diffuser des pratiques exemplaires (Ishumi et Nkunya 2003).

Bien que bon nombre d'établissements prétendent prêter attention aux questions en matière de qualité, peu d'entre eux possèdent des sections pouvant régulièrement contrôler la performance et conseiller l'administration. Dans la plupart des cas, on présume que les principaux responsables de la gestion académique (vice-recteurs, doyens, chefs de départements et comités universitaires respectifs) ont la responsabilité de cette fonction. Toutefois, avec les contraintes actuelles en matière de moyens, ces gestionnaires font face à des exigences administratives accablantes qui les interpellent et il leur reste peu de temps à consacrer à d'autres activités. En conséquence, les EES qui ont entrepris des contrôles académiques internes (par exemple le Ghana, l'Île Maurice et la Tanzanie) ont constaté qu'il était nécessaire d'avoir une approche méthodique pour atteindre l'assurance qualité gérée par une entité administrative consacrée à cet effet. L'encadré 8 illustre la ligne d'attaque de l'Université de l'Île Maurice.

Trois leçons importantes se dégagent de l'exemple mauricien. D'abord, il est important que l'assurance qualité fasse partie du plan stratégique de l'établissement. Ces plans doivent être élaborés dans le cadre d'un processus consultatif tout inclus afin d'en assurer une appropriation suffisamment large. Ensuite, les établissements doivent assigner la responsabilité

Encadré 8. Vers l'établissement d'un système d'AQ à l'Université de l'Île Maurice

L'Université de l'Île Maurice a commencé la mise en place d'un système d'assurance qualité au milieu des années 1990, parallèlement à ses efforts de création d'une commission nationale pour les études supérieures. Les principaux éléments de ce système sont :

- l'AQ se trouve sous l'autorité du Vice-recteur en charge de l'élaboration des programmes
- l'Université a entrepris de larges consultations et a obtenu les conseils d'un certain nombre d'enseignants ressources étrangers
- un plan stratégique (1999–2004) a ensuite été préparé, incorporant une stratégie d'AQ
- une évaluation de tous les procédés académiques a ensuite été lancée
- une équipe d'assurance qualité universitaire (ECQU) a été mise en place sous l'autorité du Conseil d'Université avec des sous-équipes dans les facultés et une équipe spéciale pour les questions administratives
- le contrôle a généré des documents détaillant les procédures, des questionnaires, des formulaires d'évaluation et des modèles pour la conduite des évaluations de l'AQ à différents niveaux
- un bureau d'assurance qualité a été créé et un Directeur à plein temps a été nommé en 2002
- un audit externe a été mené par la Commission des études supérieures en 2005

Source: Mohamedbhai (2006).

de la gestion de l'assurance qualité à une section spécifique qui sera en mesure d'appliquer des initiatives en matière d'amélioration de la qualité. Par ailleurs, pour que les procédés externes d'assurance qualité soient significatifs, un établissement doit bien se préparer, par exemple en sensibilisant son personnel, en menant des contrôles internes et en mettant en place les structures institutionnelles requises, bien avant le début du processus externe. Enfin, le succès des procédés externes d'AQ dépend de la façon dont les établissements gèrent leur système interne d'AQ.

Le rôle des associations professionnelles en matière d'assurance qualité

Les associations professionnelles en Afrique sont également impliquées dans le processus d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. Toutefois, à l'exception de quelques pays, leur participation est ad hoc et ne relève pas de l'autorité gouvernementale. Leur implication intervient sous trois formes : (1) l'agrément des programmes d'études professionnelles dans les établissements d'enseignement supérieur (par ex. : Nigéria, Afrique du Sud) ; (2) la participation à des comités d'agrément mis en place par les agences nationales chargées de l'AQ (par ex. : Nigéria, Ghana, Tanzanie) ; et (3) la participation à des exercices d'évaluation des programmes (par ex. : Nigéria, Tanzanie). L'une des principales forces des associations professionnelles réside dans le fait que leurs mandats statutaires incluent l'agrément des diplômés sans lequel il ne leur est pas possible d'exercer. Cette disposition contraint les établissements d'enseignement supérieur à ouvrir volontairement leurs programmes à l'agrément, de peur qu'il ne soit refusé à leurs diplômés l'agrément en qualité de professionnels.

A l'exception de l'Afrique du Sud, les mandats statutaires des associations professionnelles en matière d'AQ se recoupent avec ceux des agences nationales compétentes en la matière. En Afrique du Sud, le mandat de la Commission sur la qualité de l'enseignement supérieur (CQES) pour l'agrément des programmes n'inclut pas les programmes professionnels. Dans d'autres pays, les efforts visant à harmoniser ces deux mandats n'ont pas toujours été fructueux parce que certaines associations sont peu disposées à coopérer, sous prétexte que leur mandat est antérieur à la création de l'agence nationale chargée de l'assurance qualité. A titre d'exemple, au Nigéria, au moins dix associations professionnelles fonctionnent avec un mandat fédéral leur permettant d'accréditer la formation professionnelle et de définir les normes relatives aux membres des professions concernées (notamment : ingénierie, comptables agréés, droit, dentisterie, médecine, TIC, soins infirmiers et la profession de sage-femme). La CNU continue à accréditer tous les programmes, y compris les programmes professionnels qui sont également accrédités séparément par les associations professionnelles (Jibril 2006). L'avantage de ce double emploi réside dans le fait que, même en l'absence de financement public, l'assurance qualité des programmes professionnels est garantie puisque les associations couvrent leurs dépenses grâce aux contributions des membres.

L'un des défis que présente l'implication des professionnels dans l'agrément est la nécessité de dissocier la fonction syndicale de plaidoyer des associations de ses fonctions d'assurance qualité. Pour essayer de lui donner un cadre juridique, certains pays (par ex. : l'Afrique du Sud) ont créé des associations professionnelles statutaires spécialement chargées de l'assurance qualité.[30] Ces associations ont leurs propres normes, y compris la structure de programmes et le plan de cours requis, qui dans certains cas peuvent différer de ceux des agences nationales chargées de l'AQ. Au Ghana, où il existe une bonne collaboration entre la Commission nationale d'agrément et un certain nombre d'associations professionnelles, le rôle joué par les associations professionnelles dans l'agrément est très efficace et soulage l'Etat de la nécessité de financer le processus d'agrément de ces programmes. Il existe néanmoins un équilibre délicat entre le plaidoyer et l'assurance qualité. Il sera important pour les agences, les ministères et les directions chargés de l'assurance qualité dans ces pays de mettre en place des règles soigneusement étudiées sur le conflit d'intérêts et des mécanismes visant à assurer la transparence et à préserver la légitimité du processus.

Les associations professionnelles peuvent également servir de moyen de contrôle externe des processus d'assurance qualité du système de l'enseignement supérieur de chaque pays, en particulier dans le cas de vastes systèmes où les étudiants peuvent choisir entre plusieurs établissements offrant des programmes similaires. Au Nigéria, par exemple, les programmes professionnels qui ne passent pas à l'agrément de l'association professionnelle compétente sont abandonnés par les étudiants et les employeurs car le processus d'agrément professionnel de ces associations est jugé crédible et transparent. Par conséquent, les établissements dont les programmes ne sont pas accrédités prennent généralement des mesures urgentes en vue de corriger les défaillances observées. Peut-être consciente de cette donne, la CNU a au moins un représentant de l'association professionnelle compétente dans ses comités d'agrément et tient également des réunions biennales consultatives avec ces associations. Compte tenu des contraintes de moyens existants et du coût élevé de l'agrément des programmes, il serait

30. Le Conseil sud-africain pour les professions de la santé (HPCSA) ; le Conseil pour la législation de la formation des ingénieurs au Nigéria (COREN) et le Conseil pour la formation des juristes au Nigéria et l'Institut des comptables agréés au Ghana sont de bons exemples.

raisonnable d'assigner la responsabilité de l'agrément de programmes professionnels aux associations compétentes tout en maintenant une collaboration étroite entre ces associations, les agences nationales chargées de l'AQ et les EES.

L'assurance qualité dans le contexte régional

La valeur de la collaboration transfrontalière en matière d'assurance qualité est de plus en plus reconnue à l'échelle mondiale et en Afrique. Les avantages éventuels de la coopération régionale en matière d'assurance qualité et d'habilitation sont énormes. Au nombre de ceux-ci figurent la reconnaissance mutuelle du statut d'accrédité,[31] la reconnaissance des diplômes,[32] la mobilité des étudiants et de la faculté, la coopération qui procure des pairs évaluateurs et des examinateurs externes, l'agrément et l'assurance qualité au niveau régional—une perspective particulièrement alléchante pour les petits pays ne disposant que de quelques grandes universités.

Le besoin de collaboration est devenu davantage urgent dernièrement à la suite du lancement de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) de l'OMC et les récentes avancées technologiques qui ont permis une croissance rapide de l'offre transfrontalière dans le domaine de l'enseignement supérieur. Ces développements ont mis à l'épreuve l'approche traditionnelle de l'assurance qualité car les fournisseurs transfrontaliers en matière d'ES ne peuvent pas facilement être contrôlés par les agences nationales chargées de l'AQ, dans la mesure où, grâce aux technologies de l'information, ils sont capables d'atteindre directement le consommateur (étudiant) sans avoir besoin d'une quelconque autorisation. En l'absence d'une collaboration transfrontalière en matière d'assurance qualité, il est difficile, sinon impossible, de mettre en application la responsabilisation des prestataires vis-à-vis des consommateurs. Cette situation a pour risque l'offre d'un enseignement non conforme à des étudiants non avertis dans des pays en voie de développement, où la demande est largement supérieure à l'offre et où les diplômes étrangers sont perçus comme plus valorisants. L'encadré 9 montre bien ce défi qui existe par rapport à l'offre transfrontalière en matière d'enseignement supérieur, comme l'illustre la Commission d'habilitation de l'enseignement supérieur en Tanzanie.

Au niveau mondial, le Réseau international des agences chargées de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur (RIACQES) a été créé en 1991 dans l'optique de collecter et de diffuser les informations sur la théorie actuelle et de développer la pratique de l'évaluation, l'amélioration et la préservation de la qualité de l'enseignement supérieur.[33] Dans la

31. Parmi les accords régionaux les plus réussis en matière de reconnaissance du statut d'accrédité figure l'Accord de Washington (à l'origine signé en 1989) par lequel les nations signataires consentent à reconnaître le statut d'agrément du programme accrédité par chaque partie à l'accord. Au nombre de ces nations figurent : l'Australie, le Canada, Hong Kong, l'Irlande, le Japon, la Nouvelle-Zélande, l'Afrique du Sud, le Royaume-Uni et les Etats-Unis. Pour plus d'informations sur les autres accords internationaux, voir : Fred M. Hayward, "Multi-lateral Agreements That Address International Quality Assurance," CHEA, 2000, www.chea.org/international/multi-lateral.html.

32. Confer Convention d'Arusha de 1980 sur la reconnaissance des qualifications universitaires. L'UNESCO travaille également dans ce domaine. Voir *Directives de l'offre de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier,* UNESCO, Paris, 2006.

33. RIACQES comptait 10 membres à sa création en 1991. Aujourd'hui il a plus de 100 membres issus de 55 pays. Son siège est fixé à Dublin, Irlande (www.inqaahe.org).

Encadré 9. Les défis de l'offre transfrontalière de l'enseignement supérieur en Tanzanie

Les défis émergents de l'offre transfrontalière ne peuvent être relevés par la Commission opérant au niveau national. La mise en réseau aux niveaux régional et mondial s'avère nécessaire. La réglementation prévoit toujours des campus universitaires avec des résidences et des installations sur place pour l'apprentissage et l'enseignement. Les nouveaux modes de prestation, qui sont électroniques, ne nécessitent pas le type d'infrastructure prévu par la Loi et sa législation.

Source: Mihyo (2006).

zone de l'Union européenne, le processus de Bologne a été lancé en 1999 pour renforcer la coopération européenne en matière d'assurance qualité.[34]

Tout récemment, avec l'appui de la Banque Mondiale, des réseaux d'assurance qualité ont été créés dans la région Asie Pacifique (Réseau de qualité de l'Asie Pacifique—APQN) et dans la région Amérique Latine et Caraïbes (RIACES). En Afrique, on peut trouver un certain nombre de réseaux sous-régionaux dont les mandats incluent la collaboration pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur. Il s'agit : du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), du Conseil Interuniversitaire de l'Afrique de l'Est (IUC-EA), de la Communauté pour le développement de l'Afrique australe (SADC), de l'Association des universités régionales de l'Afrique australe (AURAA), de l'Initiative pour la gestion de la qualité de l'enseignement supérieur de l'Afrique australe (IGQESAA) et de l'Association des universités africaines (AUA). Par ailleurs, la région Afrique du Nord et Moyen-Orient envisage de créer un Réseau arabe d'assurance qualité de l'enseignement supérieur (RACQES) au sein duquel l'Egypte—l'un des pays membres appuyés par la Banque pour mettre en place une agence nationale chargée de l'AQ—joue un rôle déterminant.

Initiatives régionales actuelles

En Afrique subsaharienne, les initiatives régionales les plus développées en matière d'assurance qualité sont basées sur le CAMES, la SADC et l'AUA. Une brève description de ces initiatives est présentée ci-dessous.

CAMES. Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur est une organisation intergouvernementale basée à Ouagadougou au Burkina Faso. Elle a été créée en 1968 dans le but de promouvoir l'équivalence des qualifications et titres universitaires, d'harmoniser la promotion du personnel académique (évaluation des qualifications en vue de la promotion) et de s'occuper de l'assurance qualité en Afrique francophone. Depuis

34. Le processus de Bologne a pour objectifs généraux la création d'un système à diplômes universitaires équivalents (supplément de diplôme), la création d'un système d'études universitaires à trois cycles (premier cycle, deuxième cycle et le cycle doctorat), l'introduction du système d'unités de valeur (à l'instar de ECTS), la promotion de la mobilité, le renforcement de la coopération européenne en assurance qualité, et la promotion d'une dimension européenne dans l'enseignement supérieur. 44 pays font actuellement partie du processus de Bologne.

lors, CAMES a également pris la responsabilité de l'agrément des nouveaux EES privés dans la région. Les pays et établissements membres sont libres de choisir le service qu'ils aimeraient avoir parmi ceux offerts par CAMES. Des informations anecdotiques indiquent que tous les pays ne sollicitent pas tous les programmes CAMES.

Avec aujourd'hui 17 pays membres, CAMES est dirigé par une petite équipe-cadre constituée de deux employés professionnels, 5 employés administratifs et 4 employés d'appui. Cette équipe est chargée de l'agrément de 400 à 500 programmes tous les cinq ans et de 43 agréments institutionnels en moyenne chaque année. L'évaluation des programmes et des établissements est réalisée à travers ses différentes commissions. Curieusement, le personnel du secrétariat (juste deux professionnels actuellement) est chargé de gérer le travail de ces commissions et de vérifier l'exactitude et la cohérence des rapports soumis par les commissions.

L'expérience de la SADC.[35] La Communauté pour le développement de l'Afrique australe (SADC) a été créée par la signature en août 1992 d'une Déclaration et d'un Traité des chefs d'Etat et de Gouvernement à Windhoek, en Namibie, en vue de promouvoir la coopération sociale, économique et politique entre ses Etats-membres, qui sont aujourd'hui au nombre de quatorze.[36] La Communauté a pour objectif ultime d'atteindre un degré élevé d'harmonisation et de rationalisation permettant la mise en commun des ressources pour résoudre les problèmes communs.[37]

Les pays membres de la SADC diffèrent considérablement les uns des autres en ce qui concerne la situation de l'enseignement supérieur. Le taux brut d'inscriptions dans l'enseignement supérieur varie entre 0,3% au Malawi et 12% en Afrique du Sud. Cette diversité est également grande au niveau du nombre d'habitants des pays membres de la SADC (environ 1 million à l'Île Maurice et au Swaziland et 58 millions d'habitants en République Démocratique du Congo). En principe, la collaboration régionale serait un moyen efficace pour atteindre les économies d'échelle étant donné que certains pays sont soit trop petits, soit de capacité trop faible pour faire fonctionner à eux seuls un système efficace d'AQ.

Depuis le changement politique de l'Afrique du Sud intervenu en 1994, il y a eu une asymétrie dans la mobilité des étudiants. Un grand nombre d'étudiants venant des autres pays de la SADC étudient en Afrique du Sud, mais peu de Sud-africains étudient dans les pays voisins. En réponse à cette situation, les chefs d'Etat des pays membres de la SADC ont signé le Protocole de la SADC sur l'éducation et la formation qui, entre autres initiatives, a créé une Commission technique sur la certification et l'agrément (TCCA) afin d'élaborer des directives et des mécanismes de politique pour harmoniser les programmes et les qualifications académiques dans la région. Aucune avancée n'a cependant été enregistrée, faute de financement. Une initiative non gouvernementale similaire, l'Initiative pour une gestion de qualité dans l'enseignement supérieur de l'Afrique australe (IGQESAA), a été lancée avec l'appui des bailleurs de fonds mais celle-ci n'a pas non plus pris en raison de contraintes similaires.

35. Cette section sur l'assurance qualité au niveau régional est une version abrégée de la discussion tirée du rapport sur l'étude de cas de l'Afrique du Sud par Daniel J. Ncayiyana (2006).

36. Les Etats membres de la SADC sont l'Angola, le Botswana, la RDC Congo, le Lesotho, Madagascar, le Malawi, l'Ile Maurice, le Mozambique, la Namibie, la Tanzanie, l'Afrique du Sud, le Swaziland, la Zambie et le Zimbabwe

37. http://www.sadc.int/english/about/history/index.php?media=print (accès 18 mars 2006)

L'expérience de l'AUA en matière d'assurance qualité. Créée en 1962 et composée aujourd'hui de 194 établissements membres de 45 pays, l'Association des universités africaines (AUA), basée à Accra, se positionne de manière unique comme défenseur des intérêts et convocateur des leaders, des décideurs et des partenaires au développement dans le cadre de l'enseignement supérieur en Afrique. Alarmée par la baisse de la qualité de l'enseignement supérieur, l'AUA a depuis 1997 fait de l'assurance qualité le thème central de son plan stratégique. Cette détermination a récemment été renforcée par les nouveaux défis mondiaux auxquels l'enseignement supérieur fait face en raison de l'offre transfrontalière en la matière et de l'AGCS.

La stratégie de l'AUA consiste à travailler à travers un réseau de collaboration comprenant des regroupements sous-régionaux de l'enseignement supérieur, le partenariat international d'enseignants ressources et les organisations de partenaires au développement pour créer une masse critique de ressources humaines en AQ aux niveaux institutionnel et national de chaque pays. A travers un partenariat avec la Banque mondiale, l'AUA envisage de lancer une nouvelle phase de ses activités d'AQ en 2007, dont le programme comprend trois composantes :

- appui aux universités membres de l'AUA afin de mettre sur pied des mécanismes internes efficaces en matière d'assurance qualité. Cette activité comprendra la formation des évaluateurs internes et des pairs évaluateurs qui devront également servir dans les comités d'agrément/audit créés par les agences nationales chargées de l'assurance qualité.
- appui aux agences existantes et émergentes d'assurance qualité/agrément en vue de la mise en place de systèmes efficaces de contrôle et de suivi externes au sein des systèmes nationaux d'enseignement supérieur.
- développement et mise en place d'un Cadre régional de reconnaissance des études, certificats, diplômes et autres titres universitaires dans l'enseignement supérieur en Afrique, conformément à la convention d'Arusha,[38] en tant qu'instrument pour renforcer la collaboration inter-universitaire et la mobilité des étudiants.

Leçons tirées des initiatives régionales existantes en Afrique

La valeur de la collaboration régionale pour l'assurance qualité de l'enseignement supérieur et l'harmonisation des programmes et des qualifications est bien reconnue en Afrique. Toutefois, plusieurs facteurs entravent les initiatives de collaboration. A ce jour, les leçons tirées des expériences sont les suivantes :

- manque de ressources humaines fondamentales à leurs stades précoces. Leur développement est par conséquent lent et imprévisible. Ainsi, la première étape vers le renforcement de ces initiatives doit entraîner le renforcement de moyens fondamentaux au sein des sections régionales (ou sous-régionales) de coordination elles-mêmes.

38. La Convention d'Arusha a été lancée en 1980 par les ministres africains en charge de l'enseignement supérieur en Afrique pour promouvoir la reconnaissance transfrontalière des qualifications, programmes et titres en Afrique. Pour des raisons diverses, 15 pays l'ont déjà ratifiée et donné de nouvelles perspectives depuis son lancement, mais des révisions importantes sont nécessaires.

- en dépit de la forte volonté politique des pays membres, les initiatives régionales d'AQ prennent du temps pour se développer et leur force ne peut être qu'à la dimension de celles des établissements et des agences nationales des pays membres concernés. Par exemple, l'initiative d'AQ de la région SADC a considérablement tiré profit de l'expérience du système d'assurance qualité de l'Afrique du Sud et de ses établissements d'enseignement supérieur. Le renforcement des moyens des établissements d'enseignement supérieur et des agences nationales des pays membres constitue par conséquent un préalable au développement d'une collaboration régionale efficace.
- le financement durable des initiatives régionales d'AQ constitue un défi majeur en Afrique. Jusqu'ici le financement provenait dans une large mesure des partenaires internationaux au développement. Une explication probable est l'absence de pression politique ou civique obligeant les Etats à contribuer aux initiatives régionales. Il s'agit là d'un problème crucial qui affecte tous les agences régionales en Afrique et qui ne trouvera pas de solution dans un avenir proche, compte tenu de la faiblesse des économies dans la plupart des pays.
- l'appui des donateurs reste la principale source de financement de la collaboration régionale dans le domaine de l'assurance qualité. Compte tenu des avantages potentiels, l'engagement à long terme des donateurs est nécessaire pour faciliter la stabilité dans la planification et le développement. Malheureusement, cet engagement n'a jamais existé à ce jour. Les institutions financières multilatérales telles que la Banque mondiale et la Banque africaine de développement pourraient jouer un rôle capital à ce sujet de par leur pouvoir de rassemblement et leurs opérations de crédit. Les regroupements régionaux pourraient collectivement engager des crédits importants sur une longue période pour renforcer les sources des donateurs locaux et bilatéraux. C'est un point qui mérite l'attention particulière de toutes les parties, en particulier en ce qui concerne le développement accru des instruments polyvalents pour faciliter l'accès à ces crédits.

CHAPITRE 4

Incidences financières et financement

Les données relatives aux coûts et au financement de l'assurance qualité sont limitées. En outre, la tarification des processus d'assurance qualité n'est pas facile, et ce d'autant plus qu'il existe des dépenses exceptionnelles considérables. Elle est entravée par l'absence d'un ensemble commun d'activités constituant l'assurance qualité, en particulier au plan institutionnel. Ce problème est en partie lié à l'ampleur de l'effort requis pour recueillir les données relatives aux coûts et à la difficulté à attribuer les coûts pour certaines activités. Certains coûts tels que les visites sur le terrain (voyage, hébergement, repas) sont clairement définis. De même, les honoraires payés aux pairs évaluateurs se définissent facilement. Les données relatives aux budgets de la plupart des agences chargées de l'assurance qualité sont mises à la disposition du public, aussi ces coûts peuvent-ils être identifiés. Cependant, il y a de nombreux coûts institutionnels subtils, en particulier en ce qui concerne la préparation de l'autoapprentissage, les visites sur le terrain, le suivi, les frais administratifs relatifs à la préparation, des frais difficiles à calculer. Ces dépenses sont très souvent exceptionnelles. Par exemple, comment peut-on prendre en compte le temps consenti par le personnel d'université dans les commissions de contrôle interne? Cette activité fait-elle partie de leurs attributions régulières et ne fait par conséquent pas l'objet de frais ? Si tel est le cas, comment prendre en compte les coûts d'occasions perdues qui peuvent en découler, par exemple, en cas de baisse des publications pour ceux qui sont concernés ? Qu'en est-il du temps administratif ? Cela fait-il également partie des opérations normales de l'université ? Au cas où une section distincte est créée au sein d'un établissement pour superviser les activités relatives à l'AQ, le temps consacré à la supervision et à la préparation de l'autoformation ne doit-il pas être ajouté au coût total de l'habilitation ou des audits ? Ce sont des questions auxquelles il est difficile de répondre et l'étude n'a pas donné de réponses claires à ce sujet. Néanmoins, certaines informations utiles présentées au tableau 6 ont été tirées des études de cas. Les données relatives aux coûts sont basées sur les différentes méthodes utilisées par chaque pays dans l'enregistrement des coûts relatifs à l'AQ.

Tableau 6. Estimations du coût de l'agrément/audit tirées des études de cas de pays en 2005/2006

2005/2006	Coût de l'agrément institutionnel ou de la visite d'audit pour l'agence nationale	Agrément de programme Même programme (moyenne)	Coût total du fonctionnement de l'agence nationale	Honoraires des pairs évaluateurs	Frais incombant à l'établissement pour l'agrément ou l'audit	Frais incombant à l'établissement pour l'agrément ou l'audit de l'auto apprentissage et visite	Qui paie les frais de visite sur le terrain?
Cameroun	ND	ND	200 000 $ US	ND	Aucun		NCPHE
Ghana	6 000 $ US	6 000 $ US	400 000 USD	240 $ US	Varie en fonction du volume		NAB
Nigéria	3 000 à 5 000 $ US	1 065 $ US	600 000 $ US	350 $ US	Hébergement et repas		NUC
Afrique du Sud	ND	ND	2 302 424 $ US	ND	Frais variables	25 000 $ US*	Etablissement
Tanzanie	5 000 à 6 000 $ US	4 000 $ US	580 000 $ US	300 $ US	Frais prélevés	20 000 $ US	HEAC et établissement

*Sur la base de l'estimation des coûts directs fournie par un établissement—c'est-à-dire sans tenir compte des frais relatifs aux salaires du personnel ou du corps enseignant ou du temps consenti.

Quelques estimations de coûts

Agrément et audits externes

Le tableau 6 montre les estimations de coûts de l'agrément dans six études de cas de pays. Les estimations annuelles totales de l'agence chargée de l'AQ dans cinq études de cas de pays variaient entre 200 000 dollars américains au Cameroun et 2,3 millions dollars américains en Afrique du Sud. Le coût moyen des quatre, l'Afrique du Sud non comprise, s'élève à 450 000 dollars américains par an. Par ailleurs, sur la base des coûts fournis par trois des agences pour la révision d'un même programme, le coût moyen s'élève à 3 700 dollars américains pour chacune. Si un pays a 150 programmes à réviser et la même équipe d'audit les révise tous à 3 700 dollars américains chacun (une hypothèse très généreuse), le coût total s'élèvera à 550 000 dollars américains.

Le coût de l'agrément institutionnel a été estimé à environ 5 200 dollars américains par visite. S'il y avait quinze établissements à accréditer ou auditer, le coût total serait de 78 000 dollars américains—bien moins que le coût de l'agrément des programmes. Si un nombre limité d'audits de programmes était ajouté à cela, dix par exemple, le coût total passerait à 115 000 dollars américains.

Les dépenses en ressources humaines pour soutenir un système à part entière et efficace d'assurance qualité aux niveaux institutionnel et national sont énormes. Les audits de programmes exigent quatre à cinq pairs évaluateurs par programme, un réviseur étant impliqué dans quatre ou cinq programmes à une période donnée. A cet effet, pour un pays moyen ayant environ 150 programmes, il faudrait en moyenne un nombre équivalent de réviseurs. Peut-on trouver assez de réviseurs de renom et d'excellente qualité, jouissant de bonnes compétences personnelles ? Sur les six études de cas, seul le Nigéria a pu satisfaire les exigences relatives à ses pairs évaluateurs sans difficulté signalée. Il est nécessaire d'avoir un personnel professionnel compétent au niveau de l'agence nationale pour examiner les différents rapports des commissions et s'assurer de la cohérence et de l'exhaustivité des informations—un facteur déterminant pour assurer la crédibilité et la légitimité des résultats.

Même si les pairs évaluateurs externes peuvent être invités pour renforcer les moyens limités des pays, le coût par personne varie entre 3 000 et 10 000 dollars américains par visite, en fonction de la distance parcourue et de la durée du séjour. D'autre part, l'implication de spécialistes étrangers, bien que coûteuse, a l'avantage d'apporter une expertise dans les domaines où l'expertise locale est limitée et permet de s'assurer que lorsque les repères internationaux sont importants pour le processus, ils sont soigneusement évalués. L'importante leçon tirée est que chaque pays ne peut pas se permettre de réaliser un agrément général des programmes. Chaque pays devra évaluer ses capacités et adopter une introduction échelonnée des processus de l'AQ qui correspond à son état de développement.

En plus des coûts directs incombant à un établissement en cours d'agrément ou d'audit, des « dépenses exceptionnelles » considérables sont fréquentes, mais ne sont pas toujours prises en compte dans le processus de planification. Au nombre de ces dépenses figurent surtout celles qui sont liées à la préparation de la phase de pré-agrément et le temps consenti par le personnel avant, pendant et après le processus d'agrément/audit. Ces frais sont réels. Comme le démontre l'expérience dans plusieurs études de cas, ils peuvent poser des problèmes réels à la viabilité du processus. Les universités d'Afrique du Sud et de la Tanzanie ont évoqué le problème du coût élevé du processus. Dans les deux cas, les administrateurs

l'ont jugé trop élevé pour pouvoir être durable à la longue. Deux estimations ont été faites—25 000 dollars américains (Afrique du Sud) et 20 000 dollars américains (Tanzanie)—sans tenir compte des salaires du personnel pour le temps consacré à ce processus. Comme le montre le cas du Nigéria (tableau 7), en ajoutant cela aux autres frais du processus, le coût par programme peut considérablement augmenter. Dans les données de l'Université de Rhodes en Afrique du Sud, on a constaté que dans les 18 mois de préparation de l'auto-formation à Rhodes, environ 450 employés, étudiants et membres du corps enseignant ont été impliqués. Cela représente un investissement colossal en temps—en dehors des activités régulières d'enseignement, recherche et autres tâches administratives, pour la plupart d'entre eux. Ces réalités méritent d'être soigneusement prises en compte lors de la phase de planification.

Tableau 7. Coûts de l'agrément de programmes au Nigéria: 1999/2000–2005

Année	Nombre de programmes	Coût total (Naira)*	Coût estimatif Total ($ US)**	Coût moyen/ Programme ($ US)
1999/2000	1 198	998 539 000	7 132 421	5 953
2002***	182	324 774 400	2 319 817	12 746
2004***	42	93 340 400	666 717	15 879
2005	1 343	1 161 810 590	8 298 647	6 179

*Les coûts de la phase post-agrément sont exclus mais le montant inclut les coûts de pré-agrément des établissements pour la préparation de l'agrément.
**1,00 ($ US) = environ 140 Naira
***Ceci concerne les programmes arrivant à maturité et les établissements et programmes nouvellement créés. L'agrément global des programmes s'effectue tous les 5 ans.

Dans l'ensemble, on peut supposer que même un effort modeste d'assurance qualité dans un pays disposant de dix établissements d'enseignement supérieur coûterait au bas mot 700 000 dollars américains, soit 450 000 dollars américains pour l'agence et au moins 250 000 dollars américains pour les établissements. Cela n'inclut pas les frais postérieurs des établissements pour ce qui est des ajustements nécessaires pour multiplier leurs chances afin de se conformer aux normes (par ex. : réhabiliter des laboratoires de sciences, augmenter le nombre d'enseignants permanents, améliorer l'accès aux ordinateurs) et par rapport au temps consacré par le personnel aux différents aspects du processus.

Les frais connexes essentiels à l'amélioration de la qualité constituent les frais relatifs à la phase post-agrément, qui permettent de trouver les solutions aux défaillances relevées dans le système. Assumer ces frais est absolument capital car ils ont un impact direct sur le sort des étudiants déjà inscrits. Le temps imparti pour corriger ces défaillances est par conséquent limité. En outre, si aucune aide n'est apportée pour résoudre les problèmes identifiés pendant l'agrément/audit, il y a peu de motivation pour prendre la préparation de l'AQ au sérieux. Au Nigéria par exemple, les programmes jugés partiellement déficients ont jusqu'à deux ans pour corriger les défaillances observées, faute de quoi ils doivent mettre un terme au programme concerné. Bien que toutes les faiblesses à corriger n'aient

pas d'incidences financières, nombreuses sont celles qui en ont. Cependant, il existe un flou quant à savoir qui est responsable de ces frais. Les EES publics affirment que ces frais étaient d'habitude couverts par les Etats responsables du sous financement ayant conduit en premier lieu à la mauvaise qualité. Les Etats quant à eux veulent que les EES trouvent des sources de financement alternatives et/ou entreprennent des réformes internes pour améliorer la qualité et par conséquent dégager le financement permettant de couvrir ces frais. Ces deux avis ont chacun leur mérite, en fonction de la situation de chaque établissement et de chaque pays. Au Ghana, obtenir une réaction de l'Etat sur des besoins évidents des universités s'avère très difficile, même si l'aide publique s'est légèrement améliorée au cours de l'année dernière. En Afrique du Sud et à l'Île Maurice, l'Etat s'est montré plus sensible et les processus d'agrément et d'audit se sont avérés être des outils utiles à l'accroissement de l'aide de l'Etat et du secteur privé sollicité. Au Nigéria, les établissements publics dont les programmes sont identifiés comme nécessitant des améliorations sont priorisés en matière de financement dans le cadre du Fonds Fiscal pour l'Education[39] sous réserve de la présentation de plans convaincants décrivant la manière dont ils envisagent de corriger ces défaillances. Bien qu'une évaluation de l'impact du FFE sur la qualité de l'enseignement soit éventuellement prématurée, l'existence d'une telle structure de financement spécial est un moyen efficace pour assurer la mise à disposition des ressources nécessaires à l'amélioration de la qualité.

Coût des examinateurs externes

Aucune donnée n'a été publiée sur les coûts et le financement des examinateurs externes en Afrique. Même au sein des établissements, il est difficile d'obtenir ces données puisque la culture de suivi et d'association des coûts et du financement aux programmes et aux résultats de l'apprentissage n'existe pas. Les quelques données obtenues sur l'Université de Dar es Salaam en Tanzanie montrent que même lorsque les examinateurs externes viennent d'établissements frères au sein d'un même pays ou des pays voisins, le coût par programme peut s'élever à près de 50 % du coût d'agrément du programme. Comme le montre le tableau 8, le coût par programme pour l'année académique 2005/06 s'élevait à près de 475 dollars américains. La valeur ajoutée de l'examen externe est remise en question dans nombre d'établissements. Les examinateurs passent au maximum une semaine avec une moyenne de 3–4 cours par examinateur et, dans certains cours, plusieurs centaines de copies par cours. Dans la plupart des cas, il n'existe pas de mécanisme pour un suivi efficace de la mise en œuvre des recommandations faites par ces examinateurs. Il serait plus bénéfique d'utiliser ces fonds destinés aux évaluateurs externes pour la formation institutionnelle interne complétée par des évaluations ou agréments périodiques externes par les pairs.

Coûts de la collaboration régionale en matière d'assurance qualité

Aujourd'hui, on sait peu au sujet des coûts impliqués dans la collaboration régionale en matière d'assurance qualité. Des informations anecdotiques indiquent que le financement

39. Le Fonds spécial nigérian a été créé en 1993 avec pour objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement au Nigéria. Toutes les sociétés et entreprises d'une capacité d'exploitation minimale identifiées et enregistrées au Nigéria paient une taxe de 2% de leurs bénéfices imposables au Fonds qui complète les budgets de l'Etat fédéral et de l'administration locale en ce qui concerne les trois niveaux de l'enseignement sur toute l'étendue du territoire.

Tableau 8. Coûts annuels des examinateurs externes à l'Université de Dar es Salaam, 2005/06

pour 104 examinateurs externes et près de 350 cours

Elément	Coût [ShT]	Coût Approx. [$ US]*
1. Frais d'hôtel	75 900 000	54 873
2. Billets d'avion	63 000 000	45 547
3. Honoraires	77 000 000	55 668
4. Transport local, appels internationaux, remboursement frais visa	14 000 000	10 122
Total	229 900 000	166 210 $ US
Approximativement (environ 475 $ US par cours ; 1 600 $ US par examinateur, 3–4 cours par examinateur) pour une semaine		

*Sur la base du taux de change de 1,00 $ US = 1 383,19 shillings tanzaniens au 09/17/2006

par les sources locales est très limité. Le budget annuel du CAMES, qui s'élève à environ 580 millions de FCFA (près de 1,1 million de dollars américains), est dans une large mesure approvisionné par les partenaires extérieurs.[40] 43 millions de FCFA de ce budget proviennent des établissements candidats à l'agrément qui paient 1 million de FCFA (environ 2 000 de dollars américains) chacun et les Etats membres apportent un supplément de 10–20 millions de FCFA par an. Compter sur le financement des donateurs constitue une entrave à la durabilité car il n'y a pas de garantie quant à la continuité du financement après épuisement d'une subvention importante. Ainsi, bien qu'une volonté politique illimitée soit exprimée quant à poursuivre la collaboration régionale, cette collaboration est en réalité sérieusement menacée par l'incertitude du financement.

Financement de l'assurance qualité

Les données sur les budgets des agences nationales chargées de l'assurance qualité constituent une information publique mais elles ne portent pas sur le financement des processus relatifs à l'AQ dans les établissements d'enseignement supérieur. Cependant, le problème qui se pose est qu'actuellement il n'existe pas de rapport entre les processus/résultats de l'AQ et les décisions de financement public pour l'enseignement supérieur. En l'absence de ce rapport, les établissements n'ont ni moyens ni motivation pour appliquer les recommandations visant à améliorer la qualité. De même, les gouvernements manquent ainsi l'opportunité d'influencer la responsabilisation des établissements d'enseignement supérieur.

Dans certains pays, les fonds destinés à l'amélioration de la qualité ont été mis en place, essentiellement avec l'appui extérieur. Grâce à un crédit de la Banque Mondiale, le Mozambique a créé en 2002 Le Fonds de promotion de la qualité et de l'innovation (FPQI), dont la mise en œuvre a été classée comme « hautement réussie » (Banque Mondiale 2004b). L'Ethiopie a récemment créé une structure similaire : le Fonds d'aide à l'innovation du développement (FID), également avec l'appui de la Banque mondiale pour appuyer les

40. Sur la base des discussions avec la Direction de CAMES à Ouagadougou, Juin 2006.

innovations importantes, le contenu et la qualité des programmes (Banque Mondiale 2004c). Le Ghana aussi a mis en place le Fonds d'aide à l'innovation de l'enseignement et de l'apprentissage (FIEA) grâce au financement de la Banque Mondiale en vue d'« appuyer l'amélioration de la qualité, la pertinence et l'efficacité du processus d'enseignement et d'apprentissage. » Des fonds similaires sont envisagés au Nigéria et en Tanzanie. Même si ces fonds sont susceptibles d'avoir un impact positif sur la qualité, leur durabilité serait mieux assurée si au niveau de la politique on établissait un rapport clair entre les résultats des processus de l'AQ et les décisions de financement des établissements. Le rapport entre le financement public (fonds par appel d'offres et autres financements publics) et les processus et résultats de l'assurance qualité pourrait jouer un rôle déterminant dans le renforcement de la responsabilisation et la motivation des établissements à améliorer la qualité.

Copyrighted material

CHAPITRE 5

Défis et opportunités

Comparés aux systèmes d'enseignement supérieur plus évolués à travers le monde, les systèmes d'assurance qualité en Afrique sont encore à un stade embryonnaire et font face par conséquent à de nombreux défis. Certains de ces défis ont été mis en évidence dans les paragraphes précédents. Cette section s'emploie à résumer les principaux besoins en renforcement des moyens et en développement des connaissances des agences africaines d'assurance qualité (AQ) à partir des observations relevées dans six études de cas détaillées. Le tableau 9 résume les principales contraintes identifiées dans chacun des pays. Ces contraintes et questions afférentes sont étudiées dans les sections qui suivent.

Problèmes des ressources humaines

L'efficacité d'une assurance qualité dépend, pour une grande part, de la présence des membres du corps enseignant et d'administrateurs hautement qualifiés au sein des établissements, ainsi que d'un personnel professionnel et technique compétent dans les agences nationales d'AQ. La réussite des processus d'agrément, d'audits et de contrôles académiques requiert tout particulièrement des ressources humaines, étant donné que la légitimité et la crédibilité des résultats sont fonction de la qualité, de l'engagement, et de l'intégrité des personnes qui font office de pairs évaluateurs, des administrateurs et du corps enseignant qui préparent les contrôles internes et procèdent à la collecte des données nécessaires auprès des établissements évalués ainsi que du personnel professionnel des agences nationales d'AQ qui, plus tard, sont chargés d'étudier les rapports des évaluateurs et de disséminer les résultats auprès des parties prenantes et du public. Non seulement ces personnes doivent être des experts dans leurs domaines respectifs, mais elles doivent également être acceptées comme parties neutres au processus et posséder les compétences personnelles et diplomatiques nécessaires pour

Tableau 9. Principales contraintes au développement de l'AQ en Afrique

	Cameroun	Ghana	Ile Maurice	Nigéria	Afrique du Sud	Tanzanie
Ressources humaines insuffisantes	x	x	x		x	x
Financements insuffisants aux niveaux des agences et des établissements	x	x	x	x	x	x
Absence de politique nationale en matière d'AQ	x					
Ressources humaines insuffisantes	x	x		x		x
Chevauchements de mandats avec ceux des associations professionnelles et d'autres agences d'AQ de troisième niveau	x	x	x	x	x	x
Manque de normes d'AQ dans les programmes de formation à distance.	x	x	x	x	x	x
Manque de procédures de recours pour les établissements se sentant lésés						
Communication interinstitutionnelle insuffisante sur les procédures externes d'AQ	x					
Manque de mesures incitatives et de sanctions pour faire respecter les normes d'AQ	x	x	x			x
Aucun lien entre les normes d'agrément et les résultats et aptitudes requis par le marché du travail	x	x	x	x	x	x
Manque de normes et de mécanismes de régulation de la qualité des formations dispensées par des établissements interétatiques.	x	x	x			x

pouvoir mener des inspections efficaces. Comme le démontrent les paragraphes qui suivent, les systèmes d'AQ en Afrique (y compris ceux des pays avec des économies plus solides comme l'Afrique du Sud) font face à plusieurs contraintes : la difficulté de trouver un nombre suffisant d'universitaires qualifiés et disponibles aux postes de pairs évaluateurs ; le manque de formation appropriée de ceux qui sont impliqués dans le processus au sein des agences d'agrément, dans les établissements, et qui font office de pairs évaluateurs ; ainsi que les problèmes que rencontrent les établissements dans l'accumulation des données, des informations et dans l'auto-diagnostic nécessaires à une auto-formation efficace.

La formation du personnel des agences nationales d'AQ

Le personnel professionnel travaillant au sein des agences nationales d'AQ a besoin de deux principaux types d'ensembles de compétences—compétences pour la conceptualisation du système et le développement de méthodologies d'une part, et compétences pour la mise en œuvre des processus d'AQ. Dans les premières années de fonctionnement d'une agence (comme c'est le cas dans la plupart des agences nationales en Afrique), les compétences requises portent sur la capacité à analyser l'environnement dans lequel se déploie l'enseignement supérieur et à concevoir des systèmes d'AQ appropriés, à traduire ces systèmes en méthodologies et procédures et à comprendre ensuite comment et par où il faut commencer la mise en œuvre. Dans la plupart des cas, les cadres dirigeants désignés pour diriger de telles agences ont initialement une connaissance très limitée en matière d'AQ, sauf peut-être s'ils ont préalablement été impliqués dans les évaluations de recherche et comptent de nombreuses années d'expérience d'enseignement et de recherche au sein des universités. Aussi, la plus grande part de leur processus d'apprentissage en AQ s'opère à travers la lecture des documents et des visites dans d'autres agences plus expérimentées.

La phase de mise en œuvre nécessite un ensemble supplémentaire de compétences permettant de s'assurer que les activités menées sont crédibles et disposent de leurs propres garanties internes de qualité. La présence de cadres dirigeants disposant d'une expérience dans les processus de formation supérieure est vitale. Mais très souvent, comme cela a été le cas en Afrique du Sud par exemple, on trouve plusieurs employés plus jeunes qui n'ont jamais travaillé dans un établissement d'enseignement supérieur et qui sont donc incapables d'apporter des connaissances aux rapports préparés par les comités de pairs évaluateurs. Pour ces jeunes employés, la formation comporte deux dimensions : en premier lieu, s'habituer aux processus d'enseignement supérieur ainsi qu'aux activités académiques (y compris en assurance qualité) en assistant aux conférences et en passant également du temps dans des établissements d'enseignement supérieur; et en second lieu, acquérir de nouvelles connaissances, par exemple à travers des ateliers internes de rédaction, des séminaires sur l'AQ et la poursuite des études supérieures pour l'obtention de diplômes plus élevés. Alors que la première dimension nécessite très peu de financements, la seconde peut s'avérer onéreuse, d'autant plus que la plupart des pays ne disposent pas de programmes de formation supérieure qui incluent une composante sur l'AQ. L'approche adoptée par l'Afrique du Sud consistant à signer des protocoles d'accord avec d'autres agences pour permettre des visites d'échange de personnel pourrait peut-être inspirer les pays dont les agences sont encore jeunes. L'apprentissage actif à travers le contrôle interne régulier des activités de l'agence, le diagnostic des études de cas sur des éléments qui se sont mal passés et l'utilisation de ces cas comme un exercice d'apprentissage se sont également révélés être une stratégie fiable de renforcement des moyens de l'agence.

L'un des problèmes majeurs apparu dans tous les cas, sauf au Nigéria, était la pénurie d'universitaires et de professionnels compétents aux postes de pairs évaluateurs. Même en Afrique du Sud, qui dispose d'une masse critique importante d'enseignants d'universités expérimentés et de professionnels de premier plan, on est arrivé à un consensus selon lequel l'ampleur du processus d'audit et d'agrément prenait beaucoup trop de temps aux administrateurs et au personnel enseignant. En plus de la charge existante que font peser les réunions du comité et les forums sur les mutations en Afrique du Sud, les sollicitations sur

le personnel sont perçues comme ayant contribué à une baisse considérable de production des publications au cours des dernières années. Si la complexité du système d'AQ en Afrique du Sud pourrait également être en partie responsable de cette situation, ces difficultés sont révélatrices pour une grande part des besoins énormes en personnel chargé de l'agrément si l'on veut que ce dernier soit bien mené et conserve sa légitimité.

La pénurie de pairs évaluateurs ne saurait être assimilée à un manque de soutien de la part des universitaires. Plusieurs pairs évaluateurs ont été interviewés pendant l'étude. Tous ont exprimé leur engagement en faveur du processus : ils ont indiqué que les inspections sur place étaient bénéfiques, équitables et utiles ; et ils ont estimé que l'agrément et les audits apportaient une contribution considérable à l'amélioration de la qualité des enseignements. Comme l'a indiqué un pair évaluateur du Ghana, « sans le processus d'agrément, les établissements au Ghana seraient en décrépitude. » Bien que cette affirmation soit quelque peu exagérée, le consensus au Ghana s'est fait autour du fait que le processus d'AQ a stoppé la baisse de qualité des enseignements au cours des années 1980 et 1990 et stimulé une amélioration qualitative perceptible dans beaucoup de domaines.

La formation des pairs évaluateurs et les préparations aux pré-évaluations peuvent s'avérer insuffisantes dans certains cas. La plupart des pairs évaluateurs interviewés ont fait remarquer que la formation qu'ils avaient reçue était inappropriée. Ils ont cité plusieurs exemples de problèmes, notamment : une formation trop courte avec trop peu d'informations à propos du processus ; il n'y avait en réalité aucune formation—juste une distribution de fiches de contrôle et des informations pratiques au sujet de l'inspection ; un manque d'informations au sujet de l'établissement qu'ils allaient contrôler ; une absence de contrôle institutionnel interne avant la visite ; un manque de directives claires sur la manière d'évaluer les normes et l'établissement par rapport aux normes. Au Ghana, par exemple, les pairs évaluateurs ont mentionné le manque de formation et la difficulté qu'ils avaient à obtenir, avant leurs visites, des informations de base au sujet des universités à évaluer. L'un d'eux a indiqué que l'agence l'avait envoyé pour une inspection sans autre chose qu'un questionnaire. Alors que ces pairs évaluateurs étaient des universitaires de renom et qu'ils auraient pu mener un bon contrôle des établissements, ils ont néanmoins été désorientés par le manque d'informations et de formation[41].

L'utilisation de pairs évaluateurs a un effet positif sur le processus d'apprentissage et contribue à la création d'une « culture de qualité » dans les établissements qui accueillent les évaluateurs. Les membres du corps enseignant impliqués dans les processus d'agrément et d'audit dans d'autres établissements s'imprègnent en profondeur des autres systèmes de gestion de la qualité, ce qui peut contribuer de manière positive à améliorer la qualité dans leurs propres établissements. Les pairs évaluateurs interviewés se sont exprimés au sujet des leçons qu'ils ont tirées de ces inspections—leçons qu'ils ont qualifiées d'utiles pour l'amélioration de la qualité dans leurs propres établissements. L'un des pairs évaluateurs a indiqué qu'après avoir évalué des programmes de mathématiques dans deux universités différentes, il avait beaucoup appris au cours de ces visites et avait découvert des différences fondamentales entre les deux programmes. Les deux établissements avaient des programmes similaires, approximativement les mêmes niveaux d'admission et des budgets comparables. Mais les résultats étaient très différents et les performances de

41. Interview réalisée à Accra, Ghana, 10–11 mars 2006.

l'un étaient beaucoup plus positives que celles de l'autre. Le pair évaluateur a décrit la situation de l'université aux performances positives, comme le montre l'encadré 10. Il a ajouté que tous les étudiants du programme comportant comme module mineur une formation en TIC avaient décroché un emploi une fois diplômés, contrairement à ceux de l'autre établissement.

Encadré 10. Commentaires d'un pair évaluateur ghanéen sur ce qu'il avait appris en tant qu'évaluateur

« Ils avaient une année de consolidation pour les étudiants les plus faibles et un programme d'internat dans la dernière année pour tout le monde. Les étudiants ont aussi eu un module mineur en TIC alors que dans l'autre établissement ils n'avaient fait que des maths. Quelque chose de formidable se passait dans le deuxième établissement. L'accent porté sur les enseignements et sur chaque étudiant était source de motivation pour les étudiants. Ils étaient si satisfaits que beaucoup d'entre eux parvenaient à trouver de l'argent pour acheter leurs propres ordinateurs. L'université avait installé des connexions sans fil pour eux. Ils ont créé une véritable communauté d'apprentissage avec un engagement envers l'enseignement qui leur permettait de relever les normes. Et, à les observer, nous avons appris des choses qui nous aideront à faire de même dans nos propres établissements. »

Interview réalisée à Accra, Ghana, 10–11 mars 2006

L'utilisation de pairs externes (étrangers) offre des avantages potentiels, mais les coûts impliqués doivent être évalués avec soin avant de prendre une décision. Aussi bien au Ghana qu'à l'Île Maurice, les responsables de l'agrément souhaitaient utiliser un grand nombre de pairs évaluateurs étrangers afin d'assurer des niveaux de qualité et de donner une légitimité au processus. Comme l'a affirmé un haut cadre du NAB du Ghana, « notre intention était de faire venir quelqu'un d'Europe ou des Etats-Unis dans chaque comité, mais les coûts étaient tels que c'était impossible et nous nous sommes contentés de n'utiliser que quelques personnes venues d'Afrique du Sud et des pays voisins. »[42] A l'Île Maurice, où le budget de la Commission de l'Education supérieure est plus consistant, ils ont réussi à avoir au moins un pair évaluateur étranger dans chacun de leurs comités[43]. L'une des solutions pouvant réduire les coûts élevés d'implication de pairs éducateurs étrangers consiste à coordonner le séjour de telle sorte que plusieurs universités tiennent leurs évaluations pendant la même période et se partagent ainsi les coûts.

L'agrément institutionnel exige bien moins de capacités en ressources humaines que l'agrément des programmes. Le processus d'agrément/audit institutionnel nécessite un nombre limité de pairs évaluateurs, calculé principalement en fonction du nombre d'établissements (un comité par établissement) et de la fréquence d'agréments souhaitée. La plupart des pays peuvent trouver les ressources humaines dont ils ont besoin à la fois pour l'évaluation par les pairs et les exigences administratives d'agrément institutionnel. En revanche, les agréments de programmes peuvent nécessiter des efforts énormes pour recruter du personnel à l'agence nationale et requièrent un nombre considérable de pairs

42. Interview réalisée à Accra, Ghana, 10–11 mars 2006.
43. Interview réalisée à l'Ile Maurice le 23 février 2006.

évaluateurs. Dans son travail d'ensemble réalisé en 2005 en vue de l'octroi d'agréments, le Nigéria a mobilisé 500 professeurs des universités pour faire office de pairs évaluateurs pour 1 343 programmes dans 48 universités et 5 grandes écoles. Ce programme d'agrément surcharge le personnel administratif et académique.

Une stratégie plus accessible consiste à mener le processus d'agrément institutionnel à intervalles réguliers (disons tous les 5 ans) et à limiter les agréments de programmes à un petit nombre de programmes principalement professionnels, surtout lorsque l'agrément est une condition nécessaire pour autoriser les diplômés à exercer. Comme il est indiqué ailleurs dans le présent rapport, les associations professionnelles possèdent déjà une tradition d'agrément de programmes pour leurs professions, les coûts de l'exercice étant supportés par les associations elles-mêmes. Cependant, la mise en œuvre de cette stratégie exige une collaboration étroite entre les associations professionnelles existantes (ou groupes de professionnels) et les agences nationales d'agrément afin d'assurer une harmonisation des normes pouvant satisfaire à la fois les besoins nationaux et professionnels.

Contraintes des coûts et des financements

L'agrément de programmes est la partie la plus chère d'un système d'assurance qualité. Plus l'envergure est grande, plus on a besoin de temps à la fois pour la préparation à l'évaluation interne et pour des évaluations efficaces faites par les pairs évaluateurs des programmes et de l'établissement pendant l'inspection. Un contrôle interne de haute qualité mené par un établissement réduit le temps nécessaire pour un contrôle externe en même temps que les coûts. Les autres grands postes de dépenses sont le nombre de normes ou de critères à examiner, la qualité de la gestion de données par l'établissement, la taille et la compétence de l'équipe des pairs évaluateurs, l'ampleur de l'appui à fournir à l'équipe des pairs évaluateurs, la complexité bureaucratique du processus d'évaluation et la qualité du personnel professionnel dans l'agence nationale d'AQ qui organise les visites de contrôle et examine les rapports du comité d'évaluation pour une adhésion aux normes fixées. Des cas qui ont été examinés ici, l'approche adoptée par l'Afrique du Sud (qui est souvent considérée par les pays voisins comme un modèle à imiter) est indubitablement la plus complète, complexe et onéreuse. Comme l'a indiqué l'un des membres du HEQC, « c'est la Rolls Royce de l'assurance qualité. »[44] Les pays qui cherchent à mettre en place des systèmes nationaux d'agrément devraient éviter de se contenter de simplement copier un modèle qui a fait ses preuves dans un autre pays. Par contre, ils feraient mieux d'adopter un processus de développement synchronisé qui soit en phase avec leurs ressources disponibles. L'une des options possibles de cette approche progressive consiste à limiter l'étendue de l'agrément institutionnel et à travailler en collaboration avec les organisations professionnelles pour l'agrément des programmes professionnels cruciaux.

La nécessité d'une communication efficace

L'importance des consultations tout au long du processus de développement et de mise en œuvre d'un système d'assurance qualité est cruciale. L'Île Maurice en est un bon exemple. Avant l'introduction du système d'agrément pour les établissements privés, des occasions

44. Interview réalisée avec la HEQC, Prétoria, Afrique du Sud, le 9 mars 2006.

avaient été offertes à ces derniers de réagir aux directives préparées par la Commission de l'enseignement supérieur. Cette réaction a été une ressource utile pour la révision de la loi de la commission de l'enseignement supérieur. Au final, les établissements privés se sont montrés généralement satisfaits de la nouvelle réglementation et ont estimé que l'agrément de leurs programmes par la commission de l'enseignement supérieur rehaussait leur légitimité.[45] En Afrique du Sud, la HEQC a passé une grande partie de son temps à consulter les parties prenantes pendant la phase de préparation des politiques et des normes et, comme il est de coutume dans l'Afrique du Sud contemporaine, ces consultations ont été prises en compte dans l'élaboration des normes. Quelques détracteurs de la HEQC ont avancé que cette dernière consacrait beaucoup trop de temps aux consultations. Le directeur de la HEQC a accordé une grande importance à la définition d'une « stratégie communicationnelle franche » et s'est inquiété du fait que, tandis que la communication a été bonne avec les universités et les technopoles (établissements de formation technique), cela n'a pas été particulièrement le cas avec le public. La HEQC travaille actuellement à améliorer sa stratégie de communication publique.[46] Elle a également essayé de rehausser l'efficacité des inspections en menant des études post-inspections qui ont montré leur utilité pour la révision des politiques et des procédures. Dans plusieurs pays, les visites de pré-agrément aux établissements pour expliquer les procédures et donner au personnel l'opportunité de poser des questions ont été particulièrement bien appréciées.

Légitimité du processus

Aucune des agences d'assurance qualité examinées ne souffre d'une crise de légitimité. Néanmoins, cette question a été évoquée à plusieurs occasions et soulevée comme une préoccupation majeure par les responsables de l'agence d'agrément, par quelques pairs évaluateurs, des recteurs, des membres du corps enseignant et par d'autres observateurs intéressés. Le problème était plus perceptible à propos des pairs évaluateurs et la reconnaissance du fait que la manière avec laquelle ils sont perçus affecte leur légitimité et, dans le long terme, l'acceptabilité et l'utilité du processus. Les commentaires et préoccupations de quelques membres du corps enseignant exprimés dans la phase de l'enquête post-agrément à la Rhodes University en Afrique du Sud vont dans ce sens. Un petit nombre de ceux qui avaient été évalués ont eu des réactions négatives vis-à-vis des pairs évaluateurs parce qu'ils avaient senti chez ces derniers un manque de préparation, et vis-à-vis du volume important de travail pour des avantages négligeables.[47] Même si ces points de vue étaient minoritaires, ils démontrent la fragilité de la légitimité liée au processus et les dégâts qui peuvent être causés par des pairs évaluateurs qui ne sont pas experts dans leurs domaines et ne sont aucunement préparés aux inspections ou qui sont insensibles au besoin d'impartialité et de respect tout au long du processus de contrôle.

La qualité, l'intégrité et le professionnalisme des pairs évaluateurs sont d'autres facteurs qui peuvent compromettre la légitimité du processus d'AQ. Les commentaires faits par les pairs évaluateurs qui ont pensé qu'ils ne recevaient pas une formation adéquate et n'avaient

45. Interviews avec plusieurs hauts responsables d'institutions de formation supérieure de l'Ile Maurice, 17–21 fév, 2006.

46. Interview avec le directeur exécutif de HEQC, 9 mars 2006.

47. Pour plus de détails, voir Ncayiyana (2006), p. 17.

pas d'informations pertinentes avant les inspections révèlent des problèmes supplémentaires qui peuvent affecter l'efficacité du contrôle. Le cas de l'ancienne agence d'assurance qualité—*Agence Nationale d'Evaluation* (AGENATE)[48]—à Madagascar qui a échoué parce qu'elle manquait de légitimité suggère qu'une fois la légitimité perdue, il est presque impossible de la regagner. Aussi, le choix de la formation et la formation des pairs évaluateurs, leur préparation aux inspections et leur comportement et leur intégrité pendant et après l'inspection sont déterminants par rapport à la légitimité et à la réussite à long terme du processus.

Autonomie pour les agences d'assurance qualité

L'agence d'AQ est responsable de sa propre qualité puisqu'il n'existe normalement aucun autre établissement au-dessus chargé de cette fonction. Par conséquent, la légitimité des processus d'AQ utilisés par les agences nationales dépend en grande partie de la nécessité de maintenir le processus transparent, ouvert et libre de tout intérêt politique et d'influences particulières. Même si le problème ne se pose pas encore pour l'heure, puisque le processus est en phase de maturation et que de plus en plus d'établissements privés adhèrent, il peut devenir plus contentieux si les établissements privés exigent que le système soit libre de toute influence gouvernementale et/ou politique susceptible de favoriser les établissements publics. En Egypte, par exemple, l'agence d'AQ a commencé comme un établissement paraétatique, mais elle a aujourd'hui évolué pour devenir un établissement presque entièrement autonome avec une indépendance globale vis-à-vis du gouvernement. À présent, trois des six agences d'assurance qualité examinées dans les études de cas se considèrent comme semi-autonomes (c'est-à-dire le Ghana, l'Île Maurice et l'Afrique du Sud). Une façon d'accroître l'indépendance des agences d'AQ consiste à mettre l'accent sur une plus grande participation institutionnelle pour couvrir les coûts d'habilitation (comme le font l'Afrique du Sud, le Nigéria et le CAMES dans une certaine mesure). Une autonomie totale est peut-être impossible, voire inutile. Cependant, il importe qu'à long terme des stratégies et des mécanismes soient mis en place afin d'assurer la transparence et l'indépendance du processus d'AQ et le protéger ainsi d'intérêts particuliers quels qu'ils soient pour asseoir sa légitimité.

L'AQ pour les formations à distance et l'apprentissage en ligne

Presque toutes les agences d'assurance qualité opérant en Afrique s'occupent des programmes de formation à distance et d'apprentissage en ligne. Cependant, très peu de travail a été effectué sur l'assurance qualité aussi bien pour les formations à distance que pour l'apprentissage en ligne dans la région. Dans certains cas, le processus d'assurance qualité démarre tout juste, comme en Tanzanie, où l'Université Libre de Tanzanie se prépare à subir son premier processus d'agrément. L'Afrique du Sud a une expérience relativement longue avec les établissements de formation à distance, en particulier l'Université d'Afrique du Sud (UNISA) et Technikon South Africa qui disposent d'un nombre imposant d'étudiants et d'années de fonctionnement. Toutefois, parce que les procédures actuelles d'agrément et

48. Le cas de l'AGENATE à Madagascar avant la présente étude.

d'audit du pays sont toutes nouvelles, il existe très peu d'expérience en matière d'assurance qualité nationale dans cette région.

Il s'agit là d'un défi qui a également posé des problèmes aux agents d'agrément dans d'autres parties du monde (CHEA 2002). En réponse, des directives, des normes et des politiques ont été développées dans ce sens. Les lignes directrices de l'UNESCO/OCDE pour des *Prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier* fournissent une référence précieuse pour la conception de directives nationales.[49] La coopération internationale avec d'autres agences d'agrément peut également offrir des opportunités d'apprentissage à travers leurs expériences et de développement de normes et de lignes directrices afin d'anticiper les problèmes dans ce domaine en expansion mais difficile qu'est l'enseignement supérieur.

Tension entre établissements publics et privés

Jusqu'à récemment, les établissements publics de formation supérieure dans la plupart des pays d'Afrique ont résisté aux efforts nationaux d'agrément pour les raisons selon lesquelles ils étaient accrédités *de jure* par les chartes ou lois gouvernementales qui les avaient créés. Après un long débat contradictoire et une forte résistance des établissements publics, le gouvernement du Ghana a résolu le problème en publiant une directive selon laquelle tous les établissements d'enseignement supérieur publics et privés seraient soumis à l'agrément dans les six mois suivant la publication de la loi (2002). En Tanzanie, les établissements publics d'enseignement supérieur ont été impliqués dans le processus d'agrément qui n'a commencé qu'en 2005. La question continue à être chaudement débattue à Madagascar où les établissements publics affirment que, en tant qu'établissements publics créés par le Parlement, ils ne devraient pas être soumis à l'agrément. En revanche, les établissements publics ont été parmi les plus ardents en faveur de l'agrément pour les établissements privés d'enseignement supérieur (au Kenya, au Ghana et à l'Île Maurice par exemple). Les défenseurs de cette cause ont soutenu que le public devait être protégé d'un esprit d'entreprise trop poussé et que l'agrément des établissements privés d'enseignement supérieur était un mécanisme approprié pour définir les normes minimales et garantir la qualité afin de sauvegarder l'intérêt public. Ces arguments apparaissent fallacieux dans un contexte où la qualité décline et en l'absence d'une évaluation cohérente de la qualité dans la plupart des établissements publics. En effet, les établissements privés d'enseignement supérieur se sentent injustement traités et pensent souvent que les universités publiques utilisent le prétexte de l'agrément pour limiter la concurrence au sein des établissements privés. Bien que ce problème paraisse avoir été résolu au niveau légal à travers les récents changements dans la législation, il faut le surveiller de près pour encourager la participation croissante du privé dans l'enseignement supérieur afin de suppléer aux faibles capacités offertes par le gouvernement et de garantir la responsabilité des EES publics vis-à-vis des contribuables.

---

49. Les lignes directrices de l'UNESCO/OECD *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier* ont été publiées en octobre 2005 à la suite de la Conférence Générale de l' UNESCO. Ces lignes directrices sont une réponse éducationnelle à la commercialisation croissante de l'enseignement supérieur fondée sur les principes des Nations unies et de l'UNESCO. Accessibles sur le site : http://portal.unesco.org/education/en/ev.php

Responsabiliser les établissements en matière de qualité

Bien qu'il soit généralement admis que la responsabilité fondamentale de l'assurance qualité et de son amélioration relève de l'EES, la création des agences d'AQ dans certains pays africains a été perçue (en particulier par les agences d'AQ elles-mêmes) comme un transfert de l'assurance qualité à un organisme extérieur. Comme l'indique l'encadré 11, une trop grande attention portée sur le respect des règlements imposés par un organisme extérieur peut jouer contre l'amélioration de la qualité au sein des EES (Hall 2005). Dans certains cas, cela a mené à un faible niveau de collaboration entre ces établissements et l'agence nationale, plus particulièrement dans les pays qui appliquent l'agrément de programmes. Ceci contraste nettement avec l'histoire de l'agrément aux États-Unis, par exemple, qui a commencé avec les établissements recherchant des rapports extérieurs sur la qualité de leurs programmes académiques et qui invitaient pour cela des pairs extérieurs à leur rendre visite et à faire un rapport sur ce qu'ils avaient vu. En revanche, la crise de qualité dans les établissements d'enseignement supérieur africains ne peut être résolue par les établissements eux-mêmes. Beaucoup s'accordent sur le fait qu'une certaine forme de pression externe est nécessaire afin de stimuler une amélioration de la qualité. Cependant, il est également vrai qu'une partie de la responsabilité sur le déclin dans la qualité au sein des EES en Afrique peut être attribuée aux gouvernements pour avoir insisté sur l'ouverture tout en réduisant les financements et en gardant une forte influence sur la gouvernance, le choix des recteurs, le recrutement du personnel et sur les libertés et l'autonomie, qui sont considérés comme des éléments essentiels à la créativité et à l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

Encadré 11. Risque d'une trop grande attention sur les règlements imposés de l'extérieur.

L'un des thèmes majeurs qui émerge de l'expérience internationale est que les systèmes d'assurance qualité qui ont trop souvent tendance à s'appuyer sur le respect des règlements imposés de l'extérieur jouent contre l'intérêt de développement de la qualité dans les universités. Cela est en partie dû au fait que les universitaires sont intrinsèquement motivés, habitués à l'autonomie et qu'ils sont orientés vers une tradition d'évaluation collégiale des pairs. La pression que ces systèmes de conformité font subir aux établissements membres est également l'une des cause de cette situation ; il a été avancé que ces types de régimes d'assurance qualité exigent un sacrifice inacceptable en temps de la part du personnel enseignant qui autrement se consacrerait aux activités principales d'enseignement et de recherche.

Source: Martin Hall (2005).

Est-il possible d'appliquer un système d'assurance qualité sur une base volontaire et qui aboutisse à une qualité améliorée ? L'Afrique du Sud expérimente cette idée d'auto ré-agrément et d'audits internes pour les établissements ayant passé avec succès les évaluations antérieures et satisfait à certaines exigences. C'est en partie une réponse aux pressions visant à réduire la complexité et l'étendue du processus d'agrément. Dans d'autres pays, les discussions se poursuivent sur la possibilité de limiter l'ampleur de l'agrément des programmes afin de réduire la charge sur les universités qui devraient maintenir autrement des contrôles de la qualité pour tous leurs programmes. Ce sont là des questions complexes, mais il est encourageant de voir les discussions se poursuivre sur les mécanismes à même

de garantir et de promouvoir la qualité sans imposer des charges indues et improductives. En fin de compte, la responsabilité de l'assurance qualité et son amélioration relèvent directement des établissements d'enseignement supérieur et de leur corps enseignant. Le défi consiste à concrétiser cela tout en protégeant à la fois l'autonomie institutionnelle et la légitimité et l'intégrité des processus d'assurance qualité.

Responsabilité et rapport avec les besoins du marché du travail

L'agrément et les audits externes menés par les agences nationales semblent jouer un rôle stimulant pour une plus grande responsabilisation des établissements d'enseignement supérieur. Les conclusions préliminaires suggèrent que les processus d'AQ ont permis d'engendrer une nouvelle préoccupation quant à l'amélioration des enseignements, l'apprentissage, la recherche et le service public dans beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur. Dans quelques cas, l'agrément et les processus d'audit ont renversé ou ralenti la spirale descendante sur le plan de la qualité des formations supérieures, le Nigéria et l'Afrique du Sud étant les principaux exemples, et ont commencé à pousser les établissements et les systèmes vers une compétitivité mondiale. Dans leurs systèmes de classement des agréments, le Nigéria et l'Afrique du Sud disposent d'un critère en rapport avec l'employabilité des diplômés. Ce qu'il faut retenir sur l'étude des cas du Nigéria et de l'Afrique du Sud est que les employeurs, les parents et les futurs étudiants commencent à prêter une attention particulière aux résultats du processus d'agrément. Un examen détaillé de cet effet sort du champ de la présente étude et pourrait être prématuré. Dans quelques années, il serait utile de mener une étude de suivi afin d'évaluer plus en profondeur l'impact du processus d'AQ sur la pertinence des résultats sur le marché du travail, la responsabilisation des organismes de financement et sur la responsabilité du gouvernement (et des sources de financements privées) vis-à-vis des établissements et du public.

Quelles sont les options pour affronter ces défis ?

Une capacité humaine faible, des financements limités, et un manque de preuves irréfutables démontrant l'impact direct du CQ sur la qualité de l'enseignement et la pertinence des diplômés, telles sont les principales contraintes actuelles à surmonter quant au développement de l'AQ en Afrique. Toutefois, des succès palpables enregistrés dans d'autres pays montrent que les options existent si un pays souhaite utiliser une approche synchronisée en rapport avec la conception d'un système d'AQ. Les sections qui suivent présentent quelques pratiques prometteuses et discutent des options possibles à prendre en compte, puis proposent des recommandations particulières aux agences d'AQ, aux établissements d'enseignement supérieur et aux partenaires internationaux au développement.

Copyrighted material

CHAPITRE 6

Innovations et pratiques prometteuses

Les procédés d'assurance qualité revus dans cette étude ont mis en évidence plusieurs innovations et pratiques intéressantes qui peuvent mériter une émulation de la part des établissements et des pays qui ont l'intention de mettre un système d'assurance qualité sur pied ou de renforcer le leur.

Les audits de qualité pilotes et contrôles d'agrément

L'Afrique du Sud et l'Egypte ont largement utilisé les audits et les évaluations pilotes en vue des agréments pendant la phase de conception de leurs procédés d'agrément et d'audit. Ceux qui se sont avérés très utiles dans l'identification des procédures lourdes ou floues, des normes et des critères trop compliqués, qui n'étaient d'aucune utilité ou qui aidaient l'organisme à simplifier une procédure devenue excessivement complexe. Ils ont aussi été bénéfiques pour les établissements en leur accordant un galop d'essai dans le processus, un rapport précoce des procédures en matière de qualité et d'assurance qualité ainsi que l'expérience qu'ils pourraient partager avec les autres établissements[50]. De telles évaluations pilotes sont fortement recommandées pour de nouveaux programmes d'agrément et d'audit.

Les comités et les sections institutionnelles d'assurance qualité

Plusieurs organismes d'agrément encouragent la création d'un comité ou d'une section d'assurance qualité dans chaque établissement d'enseignement supérieur[51]. Cela permet

50. Daniel Ncayiyana (2006) élabore ce processus plus avant dans l'étude de cas sud-africaine.

51. Au Pakistan, un tel projet avait débuté comme un programme pilote avec un financement de démarrage pour chaque établissement afin qu'ils puissent créer une cellule d'assurance qualité qui devait être dirigée par une personne ayant le statut de doyen.

une focalisation majeure sur l'agrément et les audits institutionnels ainsi que sur l'agrément et les contrôles académiques. Cela crée aussi une base d'informations et une mémoire institutionnelle à partir d'une évaluation d'agrément ou d'une évaluation d'audit pour faciliter l'évaluation suivante (c'est particulièrement important lorsqu'il existe plusieurs évaluations d'agrément de programme). Cela facilite la formation du personnel et celle des pairs évaluateurs, coordonne l'application des mesures recommandées en vue de l'amélioration de la qualité et peut permettre de renforcer une *culture de qualité* sur le campus. Ainsi, parmi les premières mesures prises par le Soudan dans la mise en place du processus d'agrément, figurent l'encouragement et l'assistance dans la détermination d'une section d'évaluation de la qualité dans trente-huit établissements d'enseignement supérieur[52]. L'établissement de telles sections est recommandé dans tous les EES, même en l'absence d'un organisme national d'AQ.

Encadrement institutionnel pour les établissements d'enseignement supérieur

Deux des cas étudiés ont conçu des systèmes d'encadrement pour de nouvelles universités ou pour des universités privées, différents de ceux utilisés autrefois dans certaines des premières universités en Afrique. Au Cameroun, le gouvernement dispose d'un système obligatoire d'encadrement dans lequel l'établissement d'enseignement supérieur privé choisit un mentor au sein d'une des établissements publics et signe un accord de mentorat avec l'Etat et avec l'université accréditée ou avec l'une de ces deux entités seulement dans le cadre des conditions pour l'agrément. Les coûts de cette relation sont supportés par l'établissement privé encadré. Dans ces cas, le diplôme délivré pendant la période de mentorat est celui de l'université publique. Le procédé du Ghana est plus ou moins similaire pour ses universités privées. Cette mesure n'est pas sans défaut, particulièrement en ce qui concerne les frais proposés par l'établissement mentoral—récemment, l'Université du Ghana a fixé le montant de ces frais à 17 000 dollars américains. Au bout de quatre ans et sous réserve de certaines conditions, les universités privées ont la possibilité de devenir des universités à part entière, dispensées du mentorat (Saffu 2006). Une université privée Ghanéenne sollicite actuellement le statut d'université à part entière.

L'encouragement des contrôles académiques indépendamment de l'agrément

La plupart des pays étudiés disposent de quelques universités qui ont réalisé des auto-évaluations institutionnelles académiques indépendantes. Plusieurs exemples remarquables d'évaluations académiques institutionnelles différentes du processus d'assurance qualité au niveau national sont présentés dans les rapports des études de cas de la Tanzanie, du Ghana et de l'Afrique du Sud. Ces exemples suggèrent d'énormes avantages dont bénéficient les établissements qui appliquent le processus. Ces établissements supportent la charge d'une évaluation régulière de la qualité, identifient les faiblesses sur les campus avant toute évaluation externe et ont ainsi l'opportunité de corriger en douceur les problèmes et les défi-

52. Entretien avec le directeur de l'évaluation et de l'habilitation (EVAC), Nairobi, Kenya, 8 février 2006.

ciences observés. Le cas de l'Université des Sciences et Technologies Kwame Nkrumah de Koumasi au Ghana constitue un excellent exemple. Les efforts actuels de son recteur et de sa section d'assurance qualité ont permis de transformer l'université et d'élever le niveau de la qualité au moment où les standards étaient globalement sur une tendance baissière au Ghana. D'autres exemples similaires sont notés dans le cas de l'Afrique du Sud et de la Tanzanie (Université de Dar es Salaam).

Le succès de ces audits académiques institutionnels autonomes suggère que les agences d'assurance qualité doivent encourager les établissements d'enseignement supérieur à entreprendre des évaluations internes, en dehors du processus d'agrément. Il s'agit là d'un moyen excellent d'encourager une *culture de la qualité* qui permet aux établissements d'élever le niveau de leurs facultés, de leurs départements ainsi que de leurs programmes sans embarrasser le public avec des résultats médiocres obtenus lors des inspections en matière d'agrément. Le soutien peut prendre la forme d'ateliers (ce qui permettrait de démontrer l'utilité d'une évaluation interne des programmes académiques et de ses méthodes), de financement des EES, afin qu'ils puissent démarrer les évaluations académiques ou la mise en place de la section d'assurance qualité dans leurs établissements.

Le soutien financier pour l'amélioration de la qualité

Parmi ses nombreux objectifs, l'Education Tax Fund (le Fonds nigérian de financement de l'Education par l'impôt) au Nigéria accorde le soutien aux EES pour leur permettre d'améliorer la qualité, particulièrement lorsque les mesures d'amélioration de la qualité sont recommandées pendant le processus d'agrément. Il s'agit là d'un exemple à suivre pour une solution locale aux problèmes de qualité. En appliquant une approche concurrentielle, mais formatrice pour accéder à ces fonds, les établissements ont la responsabilité de s'assurer que les fonds mis à leur disposition sont utilisés pour les besoins prioritaires. D'autres pays peuvent voir dans quelle mesure concevoir des approches de développement similaires lorsqu'elles n'existent pas encore. La disponibilité de ces financements permet aux établissements d'entreprendre l'amélioration de la qualité et augmente aussi la pertinence du processus d'agrément.

L'utilisation de fonds concurrentiels pour l'amélioration de la qualité (QIF, DIF et TALIF) tels que ceux mis en place par le Mozambique, l'Ethiopie et le Ghana à travers leurs programmes de coopération avec les partenaires internationaux de développement (en l'occurrence, la Banque Mondiale), constitue un moyen efficace, non seulement pour renforcer la qualité, mais aussi pour capitaliser les besoins en matière de reforme et d'innovation. Il est néanmoins nécessaire de s'assurer que ces fonds sont soutenus par une politique et des pratiques de financement appropriées, de manière à ce qu'ils puissent survivre après les projets respectifs financés par les donateurs.

Copyrighted material

CHAPITRE 7

Les options de renforcement des moyens

Les options recommandées pour les agences nationales et les EES

La mise en place et l'application des systèmes d'assurance qualité (AQ)

Les procédés d'assurance qualité sont actuellement en place dans un tiers environ des pays africains. En outre, les efforts de mise en place des systèmes AQ sont en cours dans d'autres pays tels que le RDC. D'autres efforts sont consentis pour établir des réseaux régionaux et sous régionaux afin de faciliter l'échange d'expérience et d'expertise en matière de CQ. Bien que ces procédés en cours d'application varient considérablement, la plupart d'entre eux comprennent les études réalisées par l'établissement lui-même, l'utilisation des pairs comme réviseurs, la réalisation des visite sur le terrain (surtout les institutions privées), et la production d'un rapport et des recommandations écrits, consignés et pouvant être consultés par le public. Seuls la Mauritanie, le Nigéria et l'Afrique du Sud ont mené des agréments des programmes des institutions d'enseignement supérieur public. La tendance est probablement à la hausse, puisque le Ghana, l'Ouganda et la Tanzanie ont récemment amendé leur réglementation afin d'autonomiser leur organisme national pour qu'il puisse accréditer les programmes des institutions publiques.

De l'expérience de l'évaluation des agences au Cameroun, au Ghana, en Mauritanie, au Nigéria, en Afrique du Sud et en Tanzanie, se dégagent deux observations générales : d'abord, toutes les agences nationales existantes sont très jeunes. Aucune n'existe depuis plus de quinze ans et la plupart ont été mis en place au cours des dix dernières années. Ensuite, il existe, selon l'approche adoptée, des différences dans le coût, les exigences en matière des ressources humaines, du temps requis pour participer efficacement au processus, celui de démarrage sans compter la formation requise. L'agrément des programmes est ce qui coûte le plus en matière d'argent et de temps. Les contraintes majeures se trouvent dans leurs

exigences en matière de ressources humaines et dans leur coût. Certaines de ces approches, telles que celles appliquées en Afrique du Sud, en Mauritanie et au Nigéria, sont probablement au dessus des capacités humaines de la plupart des pays africains à leur niveau actuel de développement.

Pour ces programmes d'assurance qualité envisagés, quelles propositions pourraient être faites en se fondant sur ces cas d'études ? Quels types de choix pourraient envisager ceux qui réfléchissent sur l'assurance qualité au niveau national ? Doit-on se focaliser sur l'agrément ? L'audit ? La revue académique ? Toutes ou certaines d'entre elles ? Les options envisageables sont nombreuses. Pour les pays qui veulent mettre en place des systèmes nationaux d'assurance qualité, les principales options sont :

- L'auto évaluation/l'auto audit institutionnel seul
- L'agrément institutionnel seul (Ethiopie, Kenya, Madagascar)
- L'agrément institutionnel et l'agrément de tous les programmes des universités privées (Cameroun)
- L'agrément institutionnel et l'agrément de tous les programmes pour les universités (Tanzanie, Ouganda)
- L'agrément institutionnel et l'agrément limité des programmes (Ghana)
- Les audits et agréments institutionnels de tous les programmes (Afrique du Sud et Mauritanie)
- L'agrément seul de tous les programmes (Nigéria)
- Position (Nigéria comme faisant partie du programme d'agrément)

Le défi est d'obtenir un équilibre entre le désir d'exceller en conformité avec les normes internationales, le mandat de répondre aux besoins et attentes nationaux, et le manque de ressources, qui demeurent un problème permanent.

Le choix le plus critique, sans doute, est si oui ou non il convient d'entreprendre aussi bien l'agrément institutionnel que l'agrément des programmes et au cas où c'est celui-ci qui est choisi, qu'il y ait une extension de ce programme. La quantité des fonds susceptibles d'être disponibles devrait aussi influencer sur le choix. Lorsque le financement se trouve limité, la meilleure stratégie possible consiste à limiter l'activité aux auto audits institutionnels (bien qu'il puisse y avoir peu d'impact au niveau international) suivis par l'agrément institutionnel, si le financement le permet. Si l'agrément des programmes est réalisé, il doit se limiter à certaines professions délicates telles que la santé, l'ingénierie et l'agriculture, pour commencer, comme CAMES[53] le fait actuellement. Il est possible d'augmenter ultérieurement le nombre de programmes évalués si les ressources financières et humaines le permettent.

Il convient de noter que les critères d'habilitation dans les pays en voie de développement sont en progrès, passant des spécifications techniques à l'évaluation des résultats (c'est-à-dire l'évaluation fondée sur la compétence). Etant donné que cette tendance est appelée à se prolonger, il est conseillé aux agences d'assurance qualité basées en Afrique de préférer l'approche de l'évaluation fondée sur les résultats. En fait, l'enseignement technique supérieur au Ghana est déjà sur cette voie.

53. Dans l'étude faite par la Banque Mondiale au Pakistan pour la note politique en 2005, 165 programmes d'enseignement supérieur ont été identifiés.

Les moyens d'appliquer les processus d'AQ

Une des leçons tirées des cas d'études est l'importance de la compréhension des exigences quant aux moyens en ressources humaines dans les processus d'agrément et d'audit avant la mise en place du système. La disponibilité limitée des ressources humaines pour une assurance qualité efficace constitue l'un des problèmes les plus fastidieux auxquels l'assurance qualité en Afrique fait face. Il s'agit là d'une contrainte grave dans tous les cas, sauf au Nigéria. Même dans les pays disposant de systèmes d'enseignement supérieur matures comportant de nombreuses filières comme en Afrique du Sud, la demande en ressources humaines a placé le système sous une pression énorme, même au stade précoce de la mise en œuvre.

Là où il manque des ressources humaines, les agences peuvent soit : (i) utiliser une expertise étrangère s'il existe des financements : soit (ii) adopter une stratégie plus limitée. Les leçons tirées des pays étudiés indiquent qu'il existe un besoin de formation continue des pairs évaluateurs dans les établissements d'enseignement supérieur et de personnel d'agence. Le personnel professionnels qui dirigent le processus d'AQ doit être de très haute qualité étant donné que l'intégrité, la crédibilité et la légitimité du travail effectué par les agences en dépendent. Les changements fréquents dans l'orientation ou la qualité du processus d'évaluation pourraient compromettre l'intégrité et la légitimité du processus et l'utilisation de personnes peu qualifiées comme pairs évaluateurs et comme administrateurs des agences d'assurance qualité serait fatale au processus.

Des moyens de gestion suffisants au niveau institutionnel et au niveau de l'organisme national sont essentiels à la qualité du travail effectué à ces niveaux. Au sein des établissements, l'expérience tirée des cas étudiés suggère clairement la nécessité de la création d'une section consacrée à l'assurance qualité au sein de chaque établissement. Cette section sera responsable aussi bien de la supervision de l'application des activités d'amélioration que du suivi-évaluation permanent. Au niveau de l'agence, le personnel professionnel et technique doit posséder les connaissances, les compétences et l'intégrité requises.

La formation du personnel des agences d'AQ doit être un processus continu. Même s'il est nécessaire qu'il ait un bon niveau d'instruction, le personnel des agences d'AQ a besoin d'une formation professionnelle supplémentaire—les aptitudes en matière de conceptualisation du système et de développement des méthodologies ainsi que la compétence dans l'application des procédés d'AQ. *Il n'existe actuellement pas de formation structurée disponible dans ce domaine.* Pour le personnel qui dispose de peu d'expérience dans les systèmes d'AQ de l'enseignement supérieur, l'accent sera mis sur la familiarisation de ce personnel avec les procédés d'AQ de l'enseignement supérieur. Une telle formation peut être dispensée à travers des conférences, des séjours dans des établissements d'enseignement supérieur, des visites d'études d'autres agences d'AQ ainsi que des ateliers et séminaires internes de rédaction sur les thèmes de l'AQ. La signature de protocoles d'accord avec d'autres agences d'AQ pour des échanges de personnel et la formation constitue une bonne stratégie pour les pays dont les agences sont encore jeunes. L'expérience a également montré que l'apprentissage actif à travers des évaluations internes régulières du travail de l'organisme était une manière efficace et rentable de renforcer les moyens du personnel de l'organisme et de créer un esprit d'équipe.

Le coût de l'agrément et des audits

Plus l'étendue des domaines sera large, plus il faudra du temps pour la préparation des auto-analyses ainsi que pour une évaluation efficace du matériel préparé et de l'établissement

lui-même pendant la visite des pairs. Bien que la qualité de l'auto-analyse ait, dans une certaine mesure, une incidence sur le temps nécessaire pour une évaluation, les facteurs majeurs en présence sont : le nombre de mesures ou de critères à réviser, les besoins en matière de données de l'université, l'étendue de l'évaluation et la complexité de son processus. Sur les cas examinés ici, la méthode opérationnelle de l'Afrique du Sud est certainement la plus complexe et la plus coûteuse. Il est conseillé aux nouveaux venus dans le processus d'AQ de limiter initialement l'étendue de leurs efforts à l'agrément institutionnel et aux programmes professionnels indispensables.

Les besoins en matière de renforcement des moyens

Le besoin le plus crucial pour la mise en place de systèmes efficaces d'assurance qualité identifié lors de l'étude est la formation pratique. La formation est particulièrement nécessaire pour le personnel des agences nationales, des organisations professionnelles, les cadres supérieurs de l'université, les cadres de la section d'assurance qualité, ainsi que pour les pairs évaluateurs. Le défi consiste à concevoir un réseau d'assurance qualité en matière de ressources humaines en Afrique à un prix abordable et de manière durable. En fait, toute initiative prise en vue du renforcement des moyens doit être adaptée au contexte africain (caractérisé par des économies faibles et fragiles, des systèmes d'enseignement supérieur aux tailles variées, des ressources humaines limitées et débordées).

Des partenariats sous régionaux, régionaux et internationaux semblent avoir un potentiel d'accélération du développement de l'assurance qualité dans l'ES en Afrique, surtout dans les petits pays ou dans des situations de post-conflit. Ces regroupements donnent l'occasion au personnel chargé de l'AQ d'échanger des connaissances et de partager des ressources, ayant ainsi un effet multiplicateur dans les économies d'échelle. Les partenariats peuvent aussi servir de champ d'action pour la formation des pairs évaluateurs et du personnel de l'agence d'assurance qualité. Des contacts effectués au cours de ce genre de forums de partage durent généralement longtemps, même après les événements-mêmes et permettent aux personnes ayant des responsabilités similaires d'échanger des idées, des expériences et des suggestions sur une longue période.

Les EES sont les principaux responsables de la qualité

L'objectif principal des agences nationales d'assurance qualité et de la gestion institutionnelle est d'encourager les établissements d'enseignement supérieur à adopter une culture de qualité dans toutes leurs activités, en tenant compte des besoins nationaux et des tendances au niveau mondial. Cela est particulièrement vrai en Afrique sub-saharienne où les EES sont, dans la plupart des pays, les seuls établissements où l'on trouve une concentration d'employés hautement formés disposant de la qualification nécessaire pour mener à bien un développement de qualité dans le pays et servir de pair évaluateurs pour les agences nationales d'assurance qualité. Les efforts en matière de renforcement des moyens doivent par conséquent se focaliser sur le renforcement institutionnel visant à l'amélioration de la qualité.

Une stratégie de communication efficace pour la sensibilisation des étudiants, des parents, des employeurs et du public sur les activités d'une agence nationale d'assurance qualité ou une section d'assurance institutionnelle en matière de qualité est importante pour maintenir la crédibilité du processus d'assurance qualité. Des stratégies mises en place pour

la communication ont apporté des résultats positifs, puisque tous les accréditeurs ont été évalués lors de l'étude. L'Afrique du Sud s'est particulièrement bien débrouillée avec l'usage de l'Internet, des journaux, de la radio et de la télévision. Afin que l'agrément et l'audit soient efficaces, le public doit comprendre le processus et avoir la connaissance nécessaire pour accéder à l'information relative aux établissements accrédités/audités. Ceci permettra au public de prendre des décisions éducatives afin d'être protégé contre la fraude.

Les EES doivent planifier les coûts institutionnels considérables en matière d'agrément—le coût des inspections, de l'évaluation interne et des programmes. Plus les domaines d'évaluation et de l'inspection sont étendus, plus le coût est élevé. Les deux estimations du coût institutionnel obtenues de l'étude de cas étaient de 20 000 et 25 000 dollars américains, sans compter les émargements horaires du personnel et les salaires. Les conditions institutionnelles, les attentes quant aux formations internes et aux politiques d'inspection doivent être conçues avec prudence afin que le temps et l'argent investis puissent apporter des résultats positifs en termes d'assurance qualité, tout en améliorant le processus.

Le rôle de la Banque Mondiale et des partenaires de développement

Partager les connaissances et l'expertise accumulées de vos projets dans les autres régions

La Banque Mondiale a été impliquée dans plusieurs projets ces dernières années, lesquels ont obtenu l'assurance-qualité et l'agrément comme parties intégrantes de son investissement. Il s'agit, entre autres, de projets au Bangladesh, au Cameroun, en Chine, en Egypte, en Ethiopie, au Ghana, à Madagascar, au Mozambique, en Palestine, en Roumanie et en Gambie. L'expérience de la Banque, accumulée au fil des ans, associée à son programme d'assistance financière aux pays, est une ressource inestimable où l'on peut puiser pour renforcer la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique.

Appuyer l'élaboration et le renforcement des moyens dans les agences nationales d'AQ

Pour les pays où les systèmes d'éducation de troisième degré sont importants, l'appui aux projets financés par la Banque pourrait être orienté vers la mise en place des agences nationales d'AQ, la formation d'une masse critique de pairs évaluateurs aussi tant des agences que des établissements et la création de systèmes d'AQ au sein des établissements d'ES. Une assistance peut également être accordée afin de soutenir l'apprentissage entre pairs parmi ceux qui sont impliqués dans l'assurance qualité en Afrique et entre les agences africaines d'AQ et celles d'autres régions (ex. Amérique Latine, Europe de l'Est, Etats-Unis, Inde et Chine) où les systèmes d'AQ sont plus matures.

Créer des fonds pour l'amélioration concurrentielle de la qualité à travers des projets d'éducation

La tendance émergeante des gouvernements à créer des fonds pour l'amélioration concurrentielle de la qualité mérite d'être encouragée par les partenaires internationaux de développement dans ce sens que ces fonds servent à motiver les établissements pour améliorer

la qualité et à participer aux processus d'évaluation extérieure de leurs programmes. La planification en vue de la mise en place de ces fonds doit être accompagnée de plans viables et réalistes qui vont au delà de la durée du projet pour éviter des attentes difficiles à gérer.

Encourager la collaboration régionale, particulièrement pour les petites nations, pour concevoir les approches de partage des moyens en matière d'assistance qualité, y compris les questions de qualité de l'ES transfrontalier

La Banque Mondiale et les autres partenaires de développement peuvent également user de leur influence de rassembleur pour encourager et appuyer la collaboration régionale en matière d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Cela est particulièrement important pour les petites nations, la plupart desquelles disposent d'un système d'enseignement supérieur très jeune. A travers une collaboration régionale, elles peuvent bénéficier de l'assistance des plus grandes et des plus développées au lieu de créer et d'entretenir leur propre agence d'AQ. La coopération pourrait prendre la forme de partage d'expertise technique, de connaissances et de solutions afin de soutenir une évaluation en matière d'assurance-qualité à moindre coût. La collaboration peut aussi concevoir des solutions aux questions en matière de qualité de l'ES transfrontalier, par exemple : l'élaboration des normes d'agrément de programmes ouverts et d'apprentissage à distance, une meilleure compréhension de l'impact de l'AGCS, la fuite des cerveaux, le mécanisme de reconnaissance transfrontalière des programmes, des distinctions et des diplômes.

Contrôler et consolider la mise en place des mécanismes d'assurance qualité dans la région

La Banque pourrait aussi tenir lieu d'observatoire de la mise en place de l'assurance qualité. Le cas échéant, la Banque pourrait alors procéder à un contrôle et à une vérification systématiques de la mise en place des mécanismes d'assurance qualité à l'échelle mondiale, et conseiller les pays en leur fournissant la documentation pertinente sur une série de sujets y relatifs. L'accès au matériel portant sur l'assurance qualité, les opportunités de formation du personnel, et l'accès aux spécialistes en matière d'agrément et d'assurance qualité ont été souvent mentionnés lors des visites sur le terrain. L'appui à apporter pourrait concerner les nouvelles approches relatives à l'assurance qualité, les informations portant sur les opportunités de renforcement des moyens en matière d'assurance qualité, les expériences novatrices menées par d'autres organismes chargés de garantir la qualité partout dans le monde, le matériel sur l'élaboration des normes d'habilitation, les manuels autodidactiques de diverses régions, les questions d'éthique et de classification, etc.

Encourager et financer les opérations de vérification académique au sein des etablissements académiques

Les opérations particulières de vérification académique dans les universités et autres établissements d'enseignement supérieur africains trouvent leur pertinence dans la création d'une *culture de la qualité* si l'on prend surtout soin de confier l'assurance qualité à chaque université, à ses membres et à ses responsables. La vérification académique permet aux uni-

versités d'évaluer leurs programmes, d'identifier leurs problèmes et de trouver des solutions susceptibles d'améliorer leur potentiel. La Banque Mondiale, à travers son programme d'engagement avec les pays (dont l'appui entre éventuellement dans le cadre du tout nouveau Fonds catalytique pour l'Afrique), pourrait apporter sa contribution à la mise en place d'une culture de la qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur à travers diverses actions de développement des moyens.[54] Il pourrait s'agir d'ateliers sur les méthodes et les processus de vérification académique, de contrôles internes (ou externes) analogues des programmes ayant fait l'objet d'un examen, de la rédaction des rapports, de l'octroi des financements de départ et des financements d'appoint afin de permettre aux établissements de corriger les failles relevées lors des contrôles particuliers des programmes d'enseignement. Ces programmes pourraient servir de fondation à l'assurance qualité là où celle-ci n'existe pas encore, et renforcer l'extension de la culture de la qualité là où l'assurance qualité existe déjà.

Ecarts des savoirs

Coûts et financement

Les informations relatives aux coûts et au financement des processus d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur sont très incomplètes. Le lien qui existe entre le financement de l'enseignement supérieur et la qualité des produits (rendement des diplômés et des chercheurs) est particulièrement mal perçu. Au sein des établissements, les financements et les coûts relatifs à l'amélioration de la qualité sont noyés dans d'autres activités académiques. Il est nécessaire que sur ce point précis, une étude supplémentaire soit menée afin de mieux faire ressentir le besoin de procéder à l'amélioration de la qualité. Il serait bon qu'une telle étude se penche surtout sur les cas se rapportant à un pays bien précis, notamment un pays qui bénéficie d'une expérience relativement éprouvée dans les processus d'assurance qualité comme le Nigéria.

Principaux indicateurs de la performance

Actuellement, on ne dispose que de très peu d'indicateurs de la performance qui permettent d'évaluer l'efficacité des processus d'assurance qualité tant au niveau des établissements que du système par rapport à la réactivité face aux demandes et aux besoins sociaux du marché de l'emploi. En l'absence de tels indicateurs, les autorités gouvernementales, les contribuables et le grand public ne disposent d'aucun mécanisme objectif qui leur permette d'apprécier l'impact des investissements consentis en faveur des systèmes d'assurance qualité, et les candidats à l'admission dans les établissements d'enseignement supérieur ne disposent pas non plus d'informations vérifiables qui leur permettent de juger de la qualité et de la pertinence de l'offre de l'éducation dans leurs futurs établissements.

54. Un programme similaire a été appliqué en Afrique du Sud de 1993 à 1997 par l'*American Council on Education* au sein de 15 universités et technikons historiquement défavorisés, avec l'appui de la Fondation Ford et les financements de l'USAID.

Assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur non universitaires

En Afrique, les établissements d'enseignement supérieur dont les formations ne débouchent pas sur l'obtention d'une licence sont nombreux, variés et en augmentation. Ces établissements jouent un rôle majeur dans la formation des cadres moyens et des cadres hautement qualifiés. Mais on ne connaît toujours pas très bien le mode de garantie de la qualité qui y est appliqué. Dans certains pays, ces établissements sont en train d'être transformés en universités. Il reste encore à répondre à la question de savoir dans quels créneaux ces établissements opèrent, si les types de programme qu'ils offrent correspondent effectivement à ces créneaux, et quelles en sont les perspectives. Ces questions et bien d'autres appellent une réponse urgente. Il serait important de commencer par dresser une carte de ces établissements pour en établir la typologie.

Comment les systèmes d'habilitation en vigueur en Afrique peuvent-ils permettre d'évaluer la qualité des diplômés des universités en s'appuyant sur les normes appliquées à travers le monde ?

L'on relève des progrès—dans certains domaines—sur la voie menant à un accord international sur les normes applicables en matière de délivrance des diplômes, par ex. les normes définies dans l'Accord de Washington sur l'ingénierie. Il est probable que le mouvement gagne en intensité dans les années à venir. L'évaluation de la compétence des diplômés par rapport aux normes mondiales est très utile pour les entreprises désireuses d'investir directement à l'étranger et pour les diplômés recherchant la mobilité sur le marché mondial de l'emploi. Par conséquent, les normes nationales relatives à la délivrance des diplômes et des agréments et comparables aux normes internationales, ou élaborées ne serait-ce que selon leur modèle, devront à terme et selon toute vraisemblance être mises en place en Afrique.

Le Processus de Bologne et son influence sur l'enseignement supérieur en Afrique

Pour des raisons historiques, plusieurs pays africains entretiennent des relations très fortes avec les établissements européens d'enseignement supérieur impliquées dans le processus de Bologne. Le système LMD mis en place dans le souci d'harmonisation des programmes d'enseignement dans toute la zone Europe, a déjà été adopté par la plupart des pays francophones d'Afrique. Pour la plupart des pays africains ayant choisi d'y recourir, ce système est considéré comme une occasion qui leur permet d'introduire des réformes dans l'enseignement supérieur—réformes absolument souhaitables. Cependant, il reste toujours à savoir quelle est la meilleure approche à adopter lorsqu'il s'agit d'introduire le système LMD dans le contexte africain, quelles en sont les implications sur l'assurance qualité, et quel pourrait être l'impact de la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre qualifiée qui en résulte sur les économies africaines. En outre, les universitaires africains, notamment ceux des pays anglophones, n'ont qu'une compréhension vague du processus de Bologne et de ses implications sur l'enseignement supérieur à travers le monde. Il importe donc de mener une étude sur les implications particulières des réformes de Bologne sur l'enseignement supérieur africain.

ANNEXE

Bref aperçu de la mise en œuvre de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique

Méthodologie

Un formulaire standard a été utilisé dans le cadre de la collecte des données relatives à l'assurance qualité dans les 52 pays africains. L'essentiel des informations a été obtenu grâce à une exploitation sommaire des informations disponibles et des recherches en ligne menées sur les sites Internet des divers ministères de l'éducation et d'autres organismes chargés des questions relatives à l'enseignement supérieur en Afrique. En outre, lorsque les informations obtenues ailleurs étaient maigres ou inexistantes, des entretiens téléphoniques ont été organisés avec les attachés d'éducation et culturels auprès des ambassades basées à Washington DC. Après avoir rempli les formulaires, il était demandé (par courriel ou télécopie) aux autorités locales compétentes de procéder à la vérification des données contenues et/ou de fournir des compléments d'information. Cependant et malgré tous les efforts de suivi de la procédure, seuls 14 pays ont révisé les formulaires et renvoyé des réponses. Il s'agit de l'Afrique du Sud, du Cameroun, de l'Ethiopie, de la Gambie, du Ghana, de Madagascar, de l'Ile Maurice, du Nigéria, de l'Ouganda, de la République du Congo, des Seychelles, du Soudan et de la Tanzanie.

Difficultés rencontrées

La plupart de ministères et d'organes d'accréditation ne disposent pas d'un site Internet spécialisé contenant des informations complètes, mises à jour et historiques. Pour obtenir les données recherchées, il fallait parfois naviguer dans plusieurs sites—ce qui prenait parfois beaucoup de temps—avant d'obtenir finalement des informations souvent dépassées. A titre d'illustration, la dernière mise à jour d'un site aussi utile que INHEA a été faite en

2000 ; et bien qu'utiles, les informations qui s'y trouvent sont certainement désuètes. Le fonctionnement de certains sites était problématique au moment où l'étude a été menée. Les personnels contactés au niveau des ambassades ne semblaient pas disposer de suffisamment d'informations concernant le rôle que leur gouvernement était appelé à jouer en matière d'assurance qualité. Dans la majorité des cas, ils adressaient nos questions à leurs ministères de l'éducation.

Résultats

Pays disposant d'organes nationaux d'assurance qualité

Seuls 16 pays sur les 52 (soit trente et un pour cent) disposent d'un organe national chargé de l'assurance qualité. Ce sont : l'Afrique de Sud, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, l'Egypte, l'Ethiopie, le Gabon, le Ghana, le Kenya, le Liberia, la Libye, l'Ile Maurice, le Mozambique, la Namibie, le Nigéria, l'Ouganda, le Soudan, la Tanzanie, la Tunisie et le Zimbabwe. Hormis ces six pays faisant partie de l'étude, il a été difficile pour les chercheurs de trouver des informations dans les services publics sur le niveau actuel de la mise en œuvre des procédés d'assurance qualité par ces organismes. Le tableau A.1 contient la liste des pays disposant des organismes nationaux d'assurance qualité. Il précise aussi le nombre d'établissements d'enseignement supérieur afin de donner un aperçu de la taille de l'enseignement supérieur dans le pays.

Pays ne disposant pas d'organisme d'assurance qualité

Quelque 36 pays (soit soixante neuf pour cent) ne disposent pas d'organisme d'assurance qualité. Le Tableau A.2 ci-dessous contient la liste de ces pays. Certains ministères ont mis en place des structures spécialisées chargées de l'assurance qualité (et fonctionnant comme des directions au sein du ministère), mais aucune information n'a été fournie sur leur façon de procéder, ni sur leur efficacité dans la mise en application et dans la préservation des normes. Le tableau illustre également si oui ou non le pays a répondu pour confirmer les renseignements fournis dans le formulaire.

Tableau A.1 Pays disposant d'organismes d'assurance qualité formellement établis

	Pays	Organisme d'assurance la qualité	Année de création	Niveau d'autonomie*	Établissement s publics d'enseignement supérieur	Établissement s privés d'enseignement supérieur	Missions de l'organisme d'assurance qualité
1	Cameroun	Conseil de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (CESRS)	1991	Aucune	6	18	Le CESRS n'accrédite que les établissements privés. Depuis septembre 2003, 11 établissements ont reçu l'autorisation d'ouverture ; 7 ont reçu une autorisation provisoire d'ouverture et 4 fonctionnaient sans autorisation.
2	Egypte	Le Conseil suprême des universités (CSU) et l'Agence nationale pour l'assurance qualité et l'habilitation (ANAQH)	2004	Semi	12	14	Le CSU a compétence sur la création d'établissements nationaux et étrangers. Créée en 2004, l'ANAQH est responsable de l'AQ et des agréments
3	Ethiopie	Agence pour l'assurance qualité et sa fiabilité (AFAQ)	2003	Aucune	7	30	Agrément des établissements. Au mois d'octobre 2005, l'Ethiopie comptait 30 établissements d'ES.
4	Ghana	Conseil national de l'habilitation (CHH)	1993	Semi	7	14	Habiliter les établissements publics et privés et leurs programmes. Etablir les équivalences entre diplômes.
5	Kenya	Commission de l'enseignement supérieur (CHE)	1985	Semi	6	17	Agrément des établissements et des programmes. Normalisation, reconnaissance des diplômes.
6	Liberia	Commission nationale de l'enseignement supérieur (CNES)	2000	Semi	3	1	Elle a compétence en matière d'agrément des établissements d'enseignement supérieur, de formulation des normes concernant l'admission et le transfert des crédits, et le décaissement des subventions publiques en faveur des établissements agréés.

(continued)

Tableau A.1 Pays disposant d'organismes d'assurance qualité formellement établis *(Continued)*

	Pays	Organisme d'assurance la qualité	Année de création	Niveau d'autonomie*	Établissement s publics d'enseignement supérieur	Établissement s privés d'enseignement supérieur	Missions de l'organisme d'assurance qualité
7	Ile Maurice	Commission de l'enseignement tertiaire (CET)	1997	Semi	4	35	Vérification comptable des établissements publics et privés et agrément des programmes. Au mois de septembre 2006, on comptait 35 établissements privés d'enseignement tertiaire et 50 établissements et organismes étrangers dispensant des formations supérieures
8	Mozambique	Ministère de l'enseignement supérieur, de la science et de la technologie	2003	Semi	3	2	Définir les conditions de création de nouveaux établissements. Conçoit actuellement le régime d'agrément.
9	Namibie	Conseil national de l'enseignement supérieur (CNES)	2004	Aucune	2	1	Evalue l'enregistrement des établissements privés et l'agrément des programmes. Promouvoir la responsabilité des établissements d'enseignement supérieur en matière de gestion.
10	Nigeria	La Commission des universités nationales (CUN)	1990	Semi	41	8	Examine les programmes d'enseignement, conseille le gouvernement sur les évolutions de l'enseignement supérieur, définit les normes applicable dans l'enseignement et leur exécution ; est chargée de l'agrément et de typologie des universités.

11	Afrique du Sud	Le HEQC placé sous le Conseil de l'enseignement supérieur (CHE)	2001	Semi	25	1	Vérification comptable des établissements et agrément.
12	Soudan	Société d'évaluation et d'habilitation (SEH)	2003	Aucune	33	15	Vérification menée par les établissements étrangers.
13	Tanzanie	Conseil d'habilitation de l'enseignement supérieur (CHES)	1995	Semi	11	19	Il a compétence en matière de délivrance des autorisations en faveur de nouveaux établissements d'enseignement supérieur et d'agrément des programmes de même que de contrôle/vérification.
14	Tunisie	Comité national d'Evaluation	1995	Semi	18	8	
15	Ouganda	Commission nationale de l'enseignement supérieur (CNES)	2005	Semi	4	12	Vérification des établissements ; contrôle académique des universités.
16	Zimbabwe	Conseil national de l'enseignement supérieur (CNES)	2006	Aucune	8	5	Visites et inspections dans les nouveaux établissements ; conseils au gouvernement ; assure la préservation des normes appropriées. Le CNES a été mis en place en 2006

*Un organisme semi autonome a ses propres textes constitutifs, un conseil de direction indépendant et un budget autonome. Prend des décisions définitives sur les questions d'habilitation et de vérification comptable.

Tableau A.2 Pays sans agences nationales d'AQ

	Pays	Organismes d'AQ	Etablissements publics d'enseignement supérieur	Etablissements privés d'enseignement supérieur	Observations
1	Algérie	Ministère	25	N/A	Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a compétence sur les nouveaux établissements publics. L'enseignement supérieur privé est insignifiant.
2	Angola	Ministère	2	5	Le ministère de l'enseignement supérieur autorise l'ouverture d'établissements privés.
3	Bénin	Ministère	1	27	Le ministère de l'enseignement supérieur autorise l'ouverture d'établissements privés.
4	Botswana	Ministère	1	0	Aucune preuve d'un quelconque processus d'assurance qualité
5	Burkina Faso	Ministère	2	1	Aucune preuve d'un quelconque processus d'assurance qualité
6	Burundi	Le gouvernement est chargé de l'administration et de la coordination centralisée	6		Aucune preuve d'un quelconque processus d'assurance qualité
7	Cap-Vert	Ministère	1	0	Le ministère de l'enseignement supérieur autorise l'ouverture d'établissements privés.
B	République Centrafricaine	Ministère	1	N/A	Un seul établissement privé. Aucune info sur l'AQ sollicitée.
9	Tchad	Ministère	1	N/A	L'unique université est caractérisée par un taux d'échec très élevé—INHEA
10	Comores	N/A	0	0	Aucune université
11	Congo—Brazzaville	Ministère	1	1	Mécanismes minima de reconnaissance des établissements privés mis en place en 1990.
12	Congo RD	Ministère	46	12	Le ministère de l'éducation délivre les autorisations de création de nouveaux établissements d'enseignement supérieur. Plus de 250 établissements privés autorisés jusqu'en avril 2006.

13	Cote D'Ivoire	Ministère	3	3	Le ministère autorise l'ouverture des nouveaux établissements d'enseignement supérieur nationaux ou étrangers. 37 autorisés vers 2000.
14	Djibouti	Ministère	1	0	Aucune information
15	Erythrée	Ministère	1	0	Le gouvernement est chargé de l'assurance qualité ; aucune université privée.
16	Gabon	Ministère	3	2	Le ministère de l'Enseignement supérieur autorise l'ouverture des établissements privés.
17	Gambie	Ministère	1	0	Aucune information
18	Guinée	Ministère	3	3	La politique de libéralisation instaurée par le gouvernement à l'effet de réglementer la création établissements privés.
19	Guinée-Bissau	Ministère	0	0	Aucune université publique ni privée
20	Lesotho	Ministère	1	0	Opérations de vérification académique.
21	Libye	Ministère	16	5 (en l'an 2000)	Compétence sur les établissements nationaux en vue de la conception du contenu des programmes.
22	Madagascar	Ministère	6	16 (en l'an 2003)	Vérification académique des universités. Création d'un organisme de garantie de la qualité en cours. Les 16 établissements d'enseignement supérieur sont membres de l'Association des établissements privés d'enseignement supérieur dont le fonctionnement est régi par un accord particulier passé avec le ministère de l'Education.
23	Malawi	Ministère	4	1	Aucune preuve d'un quelconque processus d'assurance qualité au niveau national.
24	Mali	Ministère	1	0	Création de la première université privée en cours. Aucune information relative à un quelconque besoin concernant l'habilitation.
25	Mauritanie	Ministère	3	N/A	Aucune information émanant des services publics sur le mode d'assurance qualité.
26	Maroc	Ministère	14	203 (estimations d'avril 2003)	Le ministère de l'Enseignement supérieur, de la formation des enseignants et de la recherche scientifique garantit la qualité de l'enseignement. Sur les 203 établissements d'enseignement privé, 162 sont des écoles de commerce.

(continued)

Tableau A.2 Pays sans agences nationales d'AQ *(Continued)*

	Pays	Organismes d'AQ	Etablissements publics d'enseignement supérieur	Etablissements privés d'enseignement supérieur	Observations
27	Niger	Ministère	1	1	Aucune information concernant une demande d'habilitation
28	Rwanda	Ministère	3	4	L'assurance qualité est un défi qui interpelle actuellement le gouvernement.
29	Sao Tome et Principe	Ministère	0	1	Premier établissement d'enseignement supérieur créé en 1994.
30	Sénégal	Ministère	4	N/A	Mise en place timide d'un mécanisme de reconnaissance des établissements privés.
31	Seychelles	Ministère	0	0	Aucun établissement d'enseignement supérieur.
32	Sierra Leone	Ministère	2	N/A	Destruction massive de l'infrastructure scolaire et déplacement des enseignants.
33	Somalie	Ministère	0	8	Aucune législation gouvernementale mais le ministère de l'éducation (non reconnu) a formulé des normes minima.
34	Swaziland	Ministère	1	N/A	Aucune université privée. La seule université publique est supposée agréée.
35	Togo	Ministère	3	N/A	Une seule (sic) université publique ; aucune université privée.
36	Zambie	Ministère.	2	0 (en l'an 2003)	Contrôle des normes relatives à l'enseignement. Les deux u niversités publiques sont supposées agréées par des lois du Parlement. Aucune université privée. Le Conseil zambien des examens est chargé de la gestion des examens.

Références

Etude des Cas

Jibril, Munzali. 2006. "L'assurance qualité et l'habilitation dans l'enseignement supérieur au Nigéria."

Mihyo, Paschal. 2006. "L'assurance qualité et l'habilitation dans l'enseignement supérieur en Tanzanie."

Mohamedbhai, Goolam. 2006. "L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur au Maurice."

Ncayiyana, Daniel J. 2006. "L'assurance qualité et l'habilitation dans l'enseignement supérieur en Afrique du Sud."

Saffu, Y. 2006. "L'assurance qualité et l'habilitation dans l'enseignement supérieur au Ghana."

Titanji, V. 2006. "L'assurance qualité et l'habilitation dans l'enseignement supérieur au Cameroun."

Autres Références

Adu, Kingsley, et François Orivel, 2006. *Stratégie de financement de l'enseignement supérieur au Ghana.* Rapport pour le conseil national sur l'enseignement supérieur. Accra, Ghana.

Banque Mondiale. 1994. *L'enseignement supérieur : Leçons des expériences.* Washington, D.C.

———. 2002. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education.* Washington, D.C.

———. 2004a. "Higher Education Development for Ethiopia: Pursuing the Vision." Washington, D.C.

———. 2004b. "Mid-Term Review of the Mozambique Higher Education Project." Non publié.

———. 2004c. "Project Appraisal Document—Federal Democratic Republic of Ethiopia Post-Secondary Project."

———. 2005. "Faire face aux défis du développement de l'Afrique: Plan d'action du groupe de la Banque Mondiale." Non publié.

———. 2006. "Final Report: Francophone Higher Education Conference." June. http://www.worldbank.org/education/ouagadougou

Bloom, David, David Canning, et Kevin Chan. 2006. *Enseignement supérieur et développement économique en Afrique.* Séries de documents de travail du développement humain de la région Afrique No. 102. Washington, D.C.: Banque Mondiale.

Brossard, M., et B. Foko. 2006. "Couts et financement de l'enseignement superieur dans les pays d'Afrique francophone." Pole de Dakar (UNESCO BREDA). Paper presented at the Francophone Higher Education Conference, Ouagadougou, June.

CHE (Commission Kényane pour l'enseignement supérieur). 2006. "Manuel sur les processus, normes et directives pour l'assurance qualité." Projet de janvier. Kenya.

CHEA (Council for Higher Education Accreditation). 2002. "Accreditation and Assuring Quality in Distance Learning." Monographies CHEA, Numéro 1. http://www.chea.org/pdf/mono_1_accred_distance_02.pdf?pubID=246

De Pietro-Jurand, Robin, and Maria Jose Lemaitre. 2002. "Quality Assurance in Colombia." The World Bank, Washington, D.C. Processed.

Docquier, Frédéric, et Abdeslam Marfouk. 2005. "Migration internationale par les performances scolaires 1990–2000." Document de travail et politique de recherche, Banque Mondiale no. 3382, Banque Mondiale, Washington, D.C.

El-Khawas, E., R. DePietro-Jurand, and L. Holm-Nielsen. 1998. "Quality Assurance in Higher Education: Recent Progress; Challenges Ahead." Prepared for UNESCO World Conference on Higher Education, Paris, France, October 5–9.

Hall, Martin. 2005. "Assurance qualité à l'UCT." Version 5, undated. www.ched.uct.ac.za/qaprojects.htm (exploité le 20 novembre 2005).

Hanushek, E. A., et L. Wossmann. 2007. "Le rôle de la qualité de l'éducation dans la croissance économique." Document de travail sur la politique de recherche 4122, Banque Mondiale.

Hayward, Fred M. 2000. "Multi-lateral Agreements That Address International Quality Assurance," CHEA. www.chea.org/international/multi-lateral.html.

Ishumi, A., et M. Nkunya. 2003. "Improvements in the Quality of Education: The University of Dar es Salaam Experience with an Academic Audit." Un document d'étude de cas préparé pour la conférence régionale sur la formation sur "Improving Tertiary Education in Sub-Saharan Africa: Things That Work."

Kiamba, Crispus. 2003. "Expérience des activités estudiantines parrainées par les organismes du secteur privé et d'autres activités génératrices de revenus à l'université de Nairobi." Etude menée en vue de la Conférence régionale de formation sur "L'amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne: Les choses qui marchent!" Accra, Ghana, Septembre 23–25.

Liu, N. C., et Y. Cheng. 2005. "Academic Ranking of World Universities—Methodologies and Problems." *Higher Education in Europe* 30(2).

Materu, P. 2006. "Talking Notes." Conférence sur les connaissances pour le développement de l'Afrique, Johannesburg, Afrique du Sud, Mai.

NUC (Commission des Universités Nationales). 2002. *Classement des universités selon les performances de leurs programmes académiques en 1991 et 2000.*

———. 2006. *NUC Lundi Memo* 5(3).

Newsweek International. 2006. "The Complete List: The Top 100 Global Universities." August 13.

Okebukola, P. 2006. "Assurance qualité dans l'enseignement supérieur: L'expérience nigériane." Exposé présenté à la Conférence sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, Sèvres, France, juin 18–20.

Ramcharan, R. 2004. "Enseignement supérieur ou éducation de base : La composition du capital humain et développement économique." *Document de personnel du FMI* 51(2). Washington, D.C.: Fonds monétaire international.

SAUVCA. 2002. *Assurance qualité dans les universités Sud-Africaines.* Actes du Forum National sur l'Assurance de la Qualité de SAUVCA.

Shabani, J. 2006. *L'enseignement supérieur dans les pays d'expression française en Afrique subsaharienne.* UNESCO Harare Cluster Office: Zimbabwe.

UNESCO. 2006. *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education.* Paris.

Université de Gambie, 2005. *Le Plan Stratégique UTG.* non publié.

Eco-Audit

Environmental Benefits Statement

The World Bank is committed to preserving Endangered Forests and natural resources. We print World Bank Working Papers and Country Studies on 100 percent postconsumer recycled paper, processed chlorine free. The World Bank has formally agreed to follow the recommended standards for paper usage set by Green Press Initiative—a nonprofit program supporting publishers in using fiber that is not sourced from Endangered Forests. For more information, visit www.greenpressinitiative.org.

In 2007, the printing of these books on recycled paper saved the following:

Trees*	Solid Waste	Water	Net Greenhouse Gases	Total Energy
264	12,419	96,126	23,289	184 mil.
*40" in height and 6-8" in diameter	Pounds	Gallons	Pounds CO_2 Equivalent	BTUs

green press INITIATIVE

Assurance Qualité de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne fait partie de la série des études-de-cas publiés par la Banque mondiale. Ces publications permettent de communiquer les résultats des recherches entreprises par la Banque mondiale et de stimuler un débat public.

Ce rapport rend compte de l'état et de la pratique de l'amélioration de l'assurance qualité (AQ) en Afrique subsaharienne avec un focus particulier sur les établissements de troisième cycle qui décernent des diplômes universitaires. L'un des résultats principal est que les processus structurés nationaux d'assurance qualité de l'enseignement supérieur africain sont des phénomènes très récents et que bon nombre de pays font face à des contraintes majeures de moyens. Un tiers seulement desdits pays sont dotés de mécanismes nationaux d'assurance qualité établis et structurés, souvent aussi récemment qu'au cours de la toute dernière décennie. Les activités diffèrent dans leur ampleur et leur rigueur, partant de l'autorisation de création des établissements par le ministre en charge de l'enseignement supérieur, jusqu'à un programme complet couvrant le système sur l'habilitation et l'évaluation des établissements. Au sein des établissements de l'enseignement supérieur, l'autoévaluation et les contrôles académiques sont adoptés progressivement afin de compléter les méthodes classiques d'assurance qualité. Cependant, la connaissance et l'expérience des autoévaluations sont limitées.

Les principaux défis aux systèmes d'assurance qualité en Afrique résident dans les coûts et les besoins en ressources humaines. Dans les pays où l'enseignement supérieur est répandu, le rapport recommande l'habilitation par établissement qui serait moins coûteuse que l'habilitation par programme. Cependant, dans les pays où les systèmes d'enseigmement supérieur sont petits et peu développés, une « autoévaluation » moins formelle pour chaque établissement pourrait s'avérer nécessaire jusqu'à ce que leurs moyens soient renforcés afin de soutenir un organisme national plus officiel d'assurance qualité à terme.

Toutes les études-de-cas publiés par la Banque mondiale sont disponibles sur notre site internet www.worldbank.org/elibrary.

ISBN 978-0-8213-7656-0

BANQUE MONDIALE
1818 H Street, NW
Washington, DC 20433 USA
Téléphone: 202 473-1000
Site web: www.worldbank.org
E-mail: feedback@worldbank.org

SKU 17656